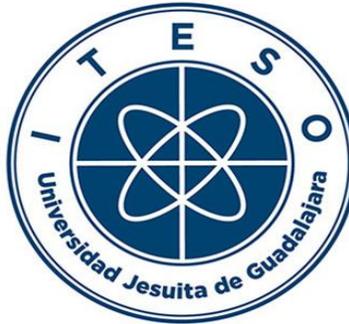


Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud.

Doctorado en Investigación Psicológica.



SABER-DECIR Y SABER-HACER: ANÁLISIS DE LOS ACTOS DE HABLA DE CINCO SUPERVISORES CLÍNICOS EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE PSICOTERAPEUTAS

Tesis que para obtener el título Grado de

Doctora en Investigación Psicológica

Presenta: **Tricia Rivero Borrell Zermeño**

Director: Dr. Antonio Sánchez Antillón

Comité tutorial:

Dr. Antonio Tena Suck

Dr. Gabriel Zárate Guerrero

Dra. Eugenia Catalina Casillas Arista

Dr. Luis Alberto Stoppiello

Tlaquepaque, Jalisco, a 21 de junio de 2022

Agradecimientos

A mi director de Tesis, Dr. Antonio Sánchez Antillón, por su acompañamiento cercano, su consejo sabio y su entusiasmo contagioso.

A mis asesores-lectores, por sus comentarios, sugerencias y elogios.

Al Dr. Everardo Camacho, por su tenacidad y empeño para gestar este doctorado.

A la Dra. Eugenia Casillas, coordinadora del Doctorado, por mantener siempre su puerta abierta para dar aliento, para guiar procesos.

Al Mto. Enrique Páez, por su gestión y apoyo para poder llevar a cabo este proyecto.

A mis maestras y maestros, por compartir sus conocimientos con calidad humana.

Al ITESO y a la Ibero, instituciones hermanas, por la oportunidad que me brindaron.

Al CONACYT por el sustento económico brindado.

A mis compañeras y compañeros, colegas cercanos, por su amistad, su aliento y su risa.

A mis amigas y amigos, por ser sostén, ánimo y consuelo.

A mi familia, mis padres, mi hija y mi nieto, siempre, por su cariño profundo.

Índice de contenido

Resumen	7
Introducción	8
CAPÍTULO I	
La Supervisión	14
1. El concepto de Supervisión	15
2. Criterios para la formación de psicoterapeutas	16
3. La supervisión en el contexto de la formación de psicoterapeutas	23
4. Modelos de supervisión	30
4.1 Modelo Psicoanalítico	34
4.2 Modelo Behaviorista	39
4.3 Modelo Humanista	40
4.4 Modelo Cognitivo-conductual	42
4.5 Modelo de la Gestalt	44
4.6 Los modelos de las escuelas interdisciplinarias	46
4.6.1 Modelo Sistémico	46
4.6.2 Modelo Constructivista	49
4.6.3 Modelo Narrativo	51
4.7 El modelo de las escuelas eclécticas	53
4.8 Los modelos de las escuelas integrativas	54
4.8.1 Los modelos basados en roles	55
4.8.1.1 Modelo discriminativo	56
4.8.1.2 Modelo Centrado en Esquemas	57
4.8.1.3 Modelo SAS	61
4.8.2 Modelos de Desarrollo Integrado	62
4.9 Modelos de las escuelas holísticas	64
4.9.1 Modelo Ecológico Multidimensional	64
CAPÍTULO II	
Problematización, justificación y pertinencia	67
1. Problematización	68
2. Justificación y pertinencia	73
2.1 Pregunta de investigación	75
2.1.1 Preguntas derivadas	75
2.2 Objetivo General	76
2.2.1 Objetivos particulares	76
CAPÍTULO III	
Marco Teórico-conceptual	78
Introducción	79
1. La teoría de los actos de habla	81
1.1 Doctrina de las fuerzas ilocucionarias	82
1.2 Actos ilocutivos intersubjetivos	85
1.3 Actos de habla indirectos o modalidades mixtas	88
1.4 Teoría de los infortunios	89
2. El arte del bien decir: la retórica	94
2.1 Estilos retóricos	99
2.1.1 Los estilos comunicativos de Robert Norton	100
2.1.2 Los estilos retóricos de David Liberman	102
3. Posiciones actanciales	107

3.1 Modelo actancial de Greimas	108
3.2 El modelo actancial desde la perspectiva psicoanalítica	110
4. Funciones del lenguaje	113
4.1 Las funciones del lenguaje desde el estructuralismo	114
4.2 Las funciones del lenguaje desde el pragmatismo	117
4.3 Diferencias entre estructuralismo y pragmatismo con respecto del concepto <i>funciones del lenguaje</i>	120
CAPÍTULO IV	
Marco metodológico	122
1. Paradigmas y enfoques para la investigación en Psicología	123
1.1 Diferencias entre el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo	125
1.2 El enfoque cualitativo para la investigación en Psicología	126
1.3 Metodología usada en esta investigación: paradigma cualitativo	129
1.4. Marco referencial usado en esta investigación: enfoque interpretativo	130
1.5. Método usado en esta investigación: el Análisis del Discurso	130
2. Diseño de la investigación	132
2.1 Categorías de diseño	132
3. Objeto de estudio	133
4. Población	133
5. Encuadre ético	135
6. Recolección de datos	136
7. Procedimiento para el manejo de datos	136
8. Instrumentos y técnicas de análisis de datos	137
8.1 Instrumento de análisis 1: Categorización de las acciones lingüísticas según su fuerza ilocutiva	138
8.2 Instrumento de análisis 2: El Algoritmo David Liberman (ADL)	141
8.2.1 La metodología de Liberman para detectar los estilos retóricos	141
8.2.2 La metodología del Algoritmo David Liberman (ADL)	146
8.2.3 El análisis de los actos de habla desde el ADL-AH	148
8.2.4 Pasos por seguir para el análisis desde el ADL-AH	149
8.2.5 Problemas metodológicos del ADL	151
8.3 Técnicas de análisis de contenido	151
9. Confiabilidad y validez	152
10. Saturación teórica	153
CAPÍTULO V	
Resultados	154
Criterios para la presentación de resultados	155
1. Ejes temáticos	157
1.1 Eje inaugural	160
1.1.1 Supervisor SSM	160
1.1.2 Supervisor SPM	162
1.1.3 Supervisor SCM	164
1.1.4 Supervisor FP1	166
1.1.5 Supervisor FP2	167
1.2 Eje Procesal	169
1.2.1 Supervisor SSM	171
1.2.2 Supervisor SPM	173
1.2.3 Supervisor SCM	174
1.2.4 Supervisor FP1	176
1.2.5 Supervisor FP2	177
1.3 Eje Conceptual	179
1.3.1 Supervisor SSM	182
1.3.2 Supervisor SPM	183
1.3.3 Supervisor SCM	185

1.3.4 Supervisor FP1	186
1.3.5 Supervisor FP2	188
1.4 Eje Instrumental	189
1.4.1 Supervisor SSM	190
1.4.2 Supervisor SPM	192
1.4.3 Supervisor SCM	194
1.4.4 Supervisor FP1	196
1.4.5 Supervisor FP2	197
1.5 Eje Transmisivo	198
1.5.1 Supervisor SSM	199
1.5.2 Supervisor SPM	200
1.5.3 Supervisor SCM	201
1.5.4 Supervisor FP1	202
1.5.5 Supervisor FP2	202
CAPÍTULO VI	
Discusión	204
1. El concepto de supervisión	205
2. Los focos de atención	208
3. Las formas y los tiempos	212
4. Modos de interacción entre supervisor-formando	215
5. Manejo de las reticencias de los formandos	223
6. Las funciones de los supervisores	226
7. Las posiciones actanciales de los supervisores	238
8. Las metas desiderativas o el ideal del yo de los supervisores	242
Limitaciones del estudio	
CAPÍTULO VII	
Aportaciones al campo de la supervisión	245
1. La supervisión como un dispositivo de reflexión de los discursos	247
2. Hacia un modelo psicagógico de supervisión	251
Referencias	255
Índice de tablas, gráficas y cuadros	276
Anexos	
Anexo 1: Grilla de categorización de los componentes verbales de los actos de habla desde el ADL	277
Anexo 2: Ejemplo de la clasificación de los actos de habla, de la calificación de los deseos y de la valoración inter-jueces	281
Anexo 3: Grilla complementaria ADL. Rasgos de los discursos según los deseos	289
Anexo 4: Listado de verbos según la fuerza ilocutoria de una expresión	290
Anexo 5: Formato de consentimiento informado	292

Resumen: Esta investigación se adhirió a la epistemología de la comprensión y tuvo como objetivo analizar, en el contexto de la formación de psicoterapeutas, las intenciones comunicativas, los estilos retóricos, las posiciones actanciales y las funciones pragmáticas de los actos de habla de cinco supervisores clínicos con diferentes perspectivas psicoterapéuticas, con la finalidad de identificar cómo transmiten un saber-hacer y un saber-decir. Se asumieron como ejes conceptuales las propuestas de los actos ilocutivos de Austin y Searle, la formulación teórica de David Liberman acerca de los estilos retóricos, el modelo actancial de Greimas y las funciones pragmáticas del lenguaje de Jakobson y Halliday. Se utilizaron como instrumentos de análisis: 1. La categorización de las acciones según su fuerza ilocutiva de Austin; 2. La grilla del Algoritmo David Liberman (ADL-AH) en la categoría de actos de habla de David Maldavsky, y 3. Las técnicas de análisis de contenido de Colle. Se encontró que las acciones discursivas de los supervisores ponen en evidencia determinadas tendencias de enseñanza sostenidas en metas desiderativas individuales. Los resultados obtenidos favorecerán una mayor intelección de cómo se lleva a cabo -y no cómo se dice que se lleva a cabo- la supervisión clínica lo que permitirá a los involucrados contrastar entre lo que sucede y lo que se proyecta como meta para afinar sus modelos de formación.

Palabras clave: supervisión clínica, acto de habla, fuerza ilocutiva, estilo retórico, posición actancial, funciones del lenguaje.

Abstract: This research adhered to the epistemology of comprehension and aimed to analyze, in the context of training psychotherapists, the communicative intentions, rhetorical styles, actantial positions and pragmatic functions of the speech acts of five clinical supervisors with different psychotherapeutic perspectives, in order to identify how they transmit a know-how and a know-say. The proposals of the illocutionary acts of Austin and Searle, the theoretical formulation of David Liberman about rhetorical styles, the actantial model of Greimas and the pragmatic functions of language of Jakobson and Halliday were assumed as conceptual axes. The following were used as analysis instruments: 1. The categorization of the actions according to their Austin illocutionary force; 2. The grid of the David Liberman Algorithm (ADL) in the form of David Maldavsky's speech acts and 3. Colle's content analysis techniques. It was found that the supervisors' discursive actions reveal certain teaching tendencies sustained in individual wishful goals. The results obtained will favor a greater understanding of how clinical supervision is carried out -and not how it is said to be carried out-, which will allow those involved to contrast between what happens and what is projected as a goal to fine-tune their training models.

Key words: clinical supervision, speech act, illocutionary force, rhetorical style, actantial position, language functions.

“Las distinciones corrientes en el lenguaje
no pueden ser nunca desatendidas”.

John Cook

Introducción

En los últimos años, la supervisión clínica ha llegado a ser un vasto campo de investigación ya que la mayoría de las escuelas psicoterapéuticas consideran imprescindible que la práctica supervisada sea un factor fundamental en el proceso de formación de nuevos terapeutas.

El objetivo común que comparten estas escuelas es el de dotar a los formandos de herramientas para que puedan realizar su tarea. Sin embargo, no existe un consenso respecto de qué se entiende por supervisión; cuáles son sus funciones específicas; qué métodos, técnicas o modos de intervención son los más adecuados o eficaces para la consecución de las metas que se persiguen; qué roles desempeña quien funge como supervisor; o qué resultados pueden esperarse de la supervisión en el contexto de la formación de terapeutas.

De esta manera, las diversas escuelas psicoterapéuticas han diseñado variadas estrategias didácticas y pedagógicas que buscan facilitar la práctica del supervisor para que logre cumplir con los objetivos específicos propuestos por cada escuela de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas.

Por otro lado, hay que considerar que la supervisión clínica es un terreno híbrido, un dispositivo surgido del entrecruzamiento de otros dos (uno teórico y otro práctico) y, en este sentido, desconocido: “en él cohabitan diferencias y proximidades ambiguas,

felizmente un caldero para la producción crítica” (Bion, 1987); también hay que tomar en cuenta que la supervisión, en el contexto de la formación, es un puente que facilita el tránsito del formando desde sus aprendizajes teórico-metodológicos hacia su práctica clínica. En este sentido, la práctica supervisada -a diferencia de la terapia- no busca incurrir llanamente sobre el bienestar del consultante, sino inducir al formando para que lleve a cabo su tarea de la mejor manera.

Es evidente, pues, que la tarea del supervisor en el contexto de la formación es compleja. Les demanda funciones específicas como lo es capacitar a los formandos - destinatarios de la experiencia- para lograr un saber-hacer y un saber-decir enfatizando lo propio que cada escuela les exige como el método más adecuado para la atención de consultantes; además, deben atender la solicitud de la escuela con el significado especial de la pertenencia; posicionar la ética de la profesión como eje transversal; y promover la autogestión.

Así, quien funge como supervisor de formandos se ve llevado a cuidar un dispositivo dividido, a su vez, en dos factores: uno, endogámico, sucediendo en la supervisión; y otro, exogámico, en el consultorio de quien se forma. Cada uno de estos factores requiere de un manejo cuidadoso de elementos por parte de los supervisores, ya sea de manera directa o indirectamente.

En el factor endogámico, los supervisores conocen bien el impacto de los componentes personales del formando; de esta manera, la importancia del cuidado de sí del terapeuta ha sido puesta de manifiesto por distintas investigaciones y se ofrecen métodos preventivos y valorativos para examinar tanto los efectos de la formación como de la práctica, así como de la apropiación de teorías, modos y técnicas de intervención.

En el contexto del factor exogámico, la supervisión se convierte en un constituyente predominante que hace de ligazón entre los aprendizajes teóricos y la práctica de la psicoterapia.

Como se mencionó en líneas arriba, no existe para el concepto *supervisión* un consenso en relación con su definición, su función, sus objetivos y sus metas; y aunque la sistematización de sus procesos ha sido suficientemente investigada desde cada escuela psicoterapéutica, se encontraron relativamente pocos estudios que dieran cuenta de lo que acontece dentro del dispositivo de la supervisión en relación con la formación de psicoterapeutas. La mayor parte de las investigaciones al respecto giran en torno a entrevistas hechas a supervisores y/o formandos, o al análisis de propuestas teóricas desde diferentes perspectivas psicoterapéuticas acerca de qué o cómo llevar a cabo la supervisión.

Es así como, para subsanar esta carencia, el objetivo principal de este trabajo es elucidar, a través del análisis de los actos de habla de los supervisores, cómo se transmite un saber-hacer y un saber-decir en el dispositivo de la supervisión en el entorno de la formación de psicoterapeutas.

Redactar una pregunta de investigación con el adverbio *cómo* permite inferir la posición desde la cual observa quien investiga; éste no pretende sólo describir o explicar, sino específicamente comprender algo. El *cómo* es un adverbio que interroga el modo, el motivo, la causa y la inquietud que se le atribuyen a un proceso o a una acción lingüística (RAE, 2014) y llevada a cabo por alguien, desde algún lugar. Así, esta investigación fue abordada desde un enfoque metodológico específico de corte cualitativo, donde la acción indagatoria se movilizó entre los hechos y su interpretación.

Con la acción *transmitir* se busca designar cómo se lleva a cabo la transferencia comunicativa, esto es, el mensaje; con el hincapié puesto en el sujeto hablante (en este caso, el supervisor), quien funge como emisor/transmisor del mensaje.

Con *saber-decir* y *saber-hacer*, se busca englobar la experiencia comunicativa de supervisión clínica apuntalada desde el supervisor hacia el formando en la que, el contenido transmitido, pretende hacer de ligazón entre los aprendizajes teóricos y la práctica de la psicoterapia.

Con el predicativo *Análisis de los actos de habla*, se ha querido designar la concurrencia entre cuatro elementos que conforman una emisión discursiva; esto es: un sujeto hablante que emite mensajes en enunciados o frases (en actos de habla) desde un lugar (posición actancial) en el que se coloca frente a un otro; un acto de habla que es emitido con una intención (una fuerza ilocutiva) determinada, la cual es expresada mediante la elección preponderante de unas palabras por otras (un estilo retórico) y que, al emitirlo, pretende lograr ciertos fines (funciones) con su decir.

Y, finalmente, con los elementos circunstanciales *-cinco supervisores en la formación de psicoterapeutas-*, se pretende señalar tanto la especificidad como el contexto en los que se llevó a cabo este estudio.

De esta manera, la presente investigación estudia los actos de habla de cinco supervisores con diferentes perspectivas psicoterapéuticas. Tres de estos supervisores cuentan con diferentes orientaciones psicoterapéuticas -psicoanalítica, sistémica y cognitivo-conductual- y ejercen su práctica de supervisión en una Maestría en Psicoterapia, de corte interdisciplinar, ofertada por una universidad privada de México. Y dos de ellos, desde una perspectiva psicoanalítica, ejercen su práctica de supervisión

dentro del programa de Formación en Psicoanálisis brindada por una institución privada de México.

En el primer capítulo se explica el sentido de la investigación que posibilita su despliegue, a través de la revisión de los estudios recientes, lo que permite recopilar la información para contextualizar el estudio. La intención es definir los campos de conocimiento, las áreas de intervención y la perspectiva desde la cual se relaciona el conocimiento con el objeto de estudio. Se expone un acumulado de definiciones del concepto *supervisión* para exhibir las comprensiones que de él hay en la actualidad; y se describen los modelos de supervisión propuestos por las diferentes escuelas psicoterapéuticas.

El capítulo segundo explica, a partir de la problematización encontrada, la justificación, pertinencia y viabilidad del estudio; de esta manera, se implementa tanto la pregunta central que sirve de eje, como los objetivos que se persiguen.

El capítulo tercero corresponde al Marco Teórico con el que se delimita el campo de estudio de esta investigación, según los objetivos propuestos, a la vez que se posicionan sus sustentos teórico-conceptuales. Este capítulo toma como soportes: 1. La Teoría de los actos de habla, principalmente las propuestas de Austin y Searle; 2. Los estudios acerca de los estilos retóricos, especialmente, los propuestos por David Liberman y por Robert Norton; 3. El concepto de posición actancial desde la perspectiva del modelo propuesto por Greimas y desde la perspectiva psicoanalítica; y, por último, 4. La noción de función del lenguaje bajo dos miradas: la estructuralista y la pragmática.

En el capítulo cuarto se incorpora la Metodología y sus sustentos epistemológicos. En este capítulo, se describe el diseño de la investigación; su enfoque; el marco referencial

del cual se parte; el método usado; el objeto de estudio; la población, el encuadre ético que especifica los límites en el uso de los datos; el procedimiento para su recolección y manejo; y los instrumentos que se utilizaron para realizar el análisis de datos.

El quinto capítulo corresponde a la presentación de los resultados y su interpretación. Se analizaron cuatro sesiones de cada uno de los cinco supervisores estudiados y se describieron con detalle el análisis de los datos, gracias a lo cual fue posible identificar los contenidos temáticos emergentes según sus focos de atención, las fuerzas ilocutivas predominantes, los estilos retóricos prevalentes y las funciones pragmáticas de los discursos de cada uno de los supervisores sujetos de este estudio. Lo anterior, permitió inferir: a) en qué posiciones actanciales se colocan los supervisores y; b) qué dimensión axiológica queda expuesta en sus discursos.

El capítulo sexto, correspondiente a la discusión, se establece un diálogo entre las propuestas de algunos autores referidos en los capítulos primero y segundo y las inferencias e interpretaciones derivadas de los resultados.

Se considera que con esta investigación se favorece una mayor intelección de cómo se lleva a cabo -y no cómo se dice que se lleva a cabo- la supervisión clínica lo que permite a los involucrados contrastar entre lo que sucede y lo que se proyecta como meta para afinar sus modelos de formación. Sin embargo, es importante señalar que, al ser un estudio de casos a profundidad en contextos específicos, se reconocen por esta causa sus propios límites.

CAPÍTULO I

La supervisión

1. El concepto de supervisión

Supervisar, del latín *super* (sobre) y *visus* (visto), se define como la emisión de un juicio sobre el proceder de otro, en el sentido de controlar que se cumplan las reglas para que un sistema u organización funcione correctamente (RAE, 2014).

Así, la acción de supervisar implica el establecimiento de una relación de superioridad jerárquica. En el ámbito de las empresas, por ejemplo, es una actividad técnica de control. Por eso, entre las principales características de un supervisor se encuentran la experiencia, el conocimiento del trabajo y de sus responsabilidades y la habilidad para instruir o dirigir (Pérez-Porto y Gardey, 2008).

En el contexto de la clínica psicoterapéutica, la supervisión estriba en que un psicoterapeuta se pone en contacto con otro para repasar un caso clínico del primero de una manera ordenada. La Asociación de Psicología Americana (APA) define la supervisión clínica como: “un servicio profesional que emplea una relación colaborativa que tiene componentes facilitadores y valorativos, que se extiende a lo largo del tiempo, y cuyas metas son mejorar la competencia profesional (por lo que) cuenta con ciertos objetivos, sigue ciertos modelos y prácticas e implica determinados procesos” (APA, 2014, p.2).

En el ámbito de la formación de psicoterapeutas, los rubros que las instituciones suelen establecer como niveles de formación se basan en un modelo tripartito que incluye la adquisición de saberes teóricos, el entrenamiento metodológico y la práctica supervisada; algunos exigen, además, que la persona asista a un proceso psicoterapéutico personal mientras está en formación.

2. Criterios para la formación de psicoterapeutas

En las últimas décadas, algunas asociaciones e instituciones han establecido parámetros mínimos que se deben cumplir para formar psicoterapeutas. Por ejemplo, La Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA, por sus siglas en inglés) es una organización que agrupa asociaciones de psicólogos de treinta y un países europeos.

Esta Federación ha fijado parámetros para la formación psicoterapeutas. Según la EFPA (2003), la formación de posgrado en psicoterapia demanda un mínimo de tres años a tiempo completo, la cual incluye: a) supervisar mínimo 150 horas;(b) quinientas horas de atención y con al menos diez consultantes; c) conocimientos en teorías y técnicas psicoterapéuticas y valoración de la eficacia de las intervenciones; y, d) ejercicio personal para el manejo adecuado de la relación terapéutica, además de atender el código ético profesional.

Otros criterios complementarios que toman en cuenta es recabar información sobre los distintos sistemas de formación existentes; además de considerar las diferencias entre las variadas psicoterapias.

En Canadá y Estados Unidos la psicoterapia ha sido regulada a partir de acreditaciones y certificaciones para garantizar la calidad del servicio que es ofrecido. En México se regula la práctica profesional a través de una cédula de licenciatura derivada de un programa de formación con RVOE o de una universidad pública.

En México fue creada la Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. (SMP). Fundada en 1950, tiene como misión:

Interactuar para la construcción de una comunidad incluyente e influyente entre los profesionistas, investigadores, docentes de la Psicología y sociedad civil, con la finalidad de divulgar, reconocer, innovar, intercambiar productos científicos y buenas prácticas profesionales, impartir actualización formativa, asesoría en problemáticas que afecten a los usuarios y prestadores de servicios y contribuir a las políticas públicas, de nuestra disciplina en México. (SMP, 2018).

Para lograr lo anterior, la SMP propone como uno de sus objetivos fundamentales:

“Favorecer por todos los medios posibles el mejoramiento de la preparación psicológica de las personas directamente vinculadas a actividades o problemas psicológicos.” (op. cit.). Entre las múltiples aportaciones de la SMP destaca la publicación del Código Ético para Psicólogos, el cual en el artículo uno -relacionado con la honestidad y competencia- afirma que:

Se entiende por modo de intervención a la forma que se le da al lenguaje o la manera peculiar con que cada uno expresa sus pensamientos; se refiere a las formas bajo las cuales la expresión del pensar está presentada y el modo en que las enunciaciones se hallan combinadas y coordinadas.

Los servicios, la enseñanza, y la investigación que realiza el psicólogo se basan necesariamente en un cuerpo de conocimientos válido y confiable, sustentado en la investigación científica, por lo que el trabajo que desempeña debe corresponder directamente con la educación, formación y experiencia supervisada o profesional que haya recibido formalmente. (SMP, 2002).

En 2009 la SMP creó el Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (CoMePPsi), cuya tarea es “elaborar la documentación necesaria para realizar la certificación profesional de los y las psicólog(a)os mexican(o)as.”

Otra de las atribuciones que este colegio de profesionistas tiene es la vigilancia del ejercicio profesional. Con base en el artículo cincuenta de la Ley General de Profesiones, la CoMePPsi obliga a los profesionales de la psicología a certificarse con el fin de asegurar que se ejerza la psicología “dentro del más alto plano legal y moral, salvaguardando así la integridad y los intereses de los usuarios de los servicios que se ofrecen.”

Esta certificación pretende avalar que la atención prestada sea eficaz y procure la resolución de los problemas de los individuos o grupos que lo solicitan; para la consecución de tal fin “el psicólogo deberá demostrar cada cinco años el haber recibido formación, actualización o capacitación en el dominio de su especialidad [mediante] un examen que se ha diseñado de acuerdo con las competencias básicas que han manifestado los psicólogos profesionales necesarias para ejercer la profesión, independientemente del dominio en el que se desempeñen y del grado académico logrado.” (op. cit.).

A raíz de la firma del tratado de libre comercio (T-mec) entre México, Canadá y Estados Unidos, la Dirección General de Profesiones (DGP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) convocó a la SMP para homologar la práctica de la psicología de estos países; así surge el “Foro Trilateral de Psicología Profesional de América del Norte” cuya encomienda es conocer los modelos de formación.

Algunos investigadores del campo de la Psicología han realizado un esfuerzo por reglamentar la formación de psicoterapeutas, incluida la obligatoriedad de la supervisión, con el fin de alcanzar los estándares propuestos por la SMP.

Por ejemplo, en un estudio longitudinal con una duración de cuatro años, Viñas y Hernández (2012) se propusieron describir las estrategias llevadas a cabo por los psicoterapeutas en formación de una universidad. Su estudio contó con la participación de 94 formandos atendiendo a 699 consultantes, bajo la modalidad de la terapia breve. En conclusión, este programa de formación ha cumplido el propósito de afianzar la formación del psicoterapeuta logrando beneficiar a una gran parte de la comunidad.

Por su parte, Elliot y Zucconi (2011) presentan un protocolo de elección de herramientas que evalúen a la formación psicoterapéutica desde la visión de la Psicoterapia Centrada en la Persona y Experiencial (PCPE). El cuadro está segmentado en ocho apartados de medición y se asienta en cuatro temas: 1. Los resultados de la terapia, 2. El proceso psicoterapéutico, 3. Los objetivos de los consultantes y 4. El resultado.

Este protocolo permite recomendar a quienes forman qué medir de manera que animan la colaboración con otros centros de formación, al tiempo que fomentan el uso de sitios individuales. En él se representa la compilación de datos y de estudios de caso, lo que facilita su uso por tanto para los profesionales como para los terapeutas en formación.

En los países latinoamericanos, también se han dado a la tarea de investigar y reglar la formación psicoterapéutica. Un ejemplo es la investigación llevada a cabo por Cruz (2009) quien busca facilitar herramientas de formación de terapeutas, tomando en cuenta tres niveles: 1. Teórico, que abarca los todos conocimientos de la perspectiva

psicoterapéutica a la que se vincula cada terapeuta. 2. Aprendizaje práctico, que involucra las experiencias del quehacer psicoterapéutico y; 3. Las reflexiones del formando, con énfasis en sus propios conflictos, motivaciones y habilidades de su quehacer.

Estos estratos se observan desde las concepciones formativas sistémicas y de las instituciones con el fin de garantizar la calidad de la formación. Finalmente, Cruz (2009) propone generar una formación asistencial.

Por su parte, Santibáñez, Román y Vinet (2009) miden la efectividad de la terapia llevada a cabo por terapeutas en formación y su correlación con la alianza terapéutica.

Esta investigación es cuantitativa, basada en grupo único y control evaluativo al inicio de la terapia y al término de la misma. Los tests usados fueron las versiones adaptadas del *Outcome Questionnaire* (OQ-45.2) de De la Parra y Von Bergen (2000, 2002) que facilita valorar los cambios ocurridos en el proceso de terapia, así como los efectos finales y; del *Working Alliance Inventory* (Inventario de Alianza de Trabajo, IAT-P) de Santibáñez (2001) que tasa la alianza terapéutica desde el punto de vista del consultante.

Asimismo, Garzón (2008) estudia las aportaciones, desde un enfoque sistémico, a la formación de psicoterapeutas tomando como objeto de estudio lo referido por los formandos de su propia experiencia. Toma como base al seminario *Autorreferencia y Estilo Terapéutico* del Programa de la Maestría en Psicología Clínica y de Familia de la Universidad de Santo Tomás. En este seminario se llevan a cabo intercambios discursivos a partir de los intercambios psico-socio-antropológicos que dan pie a estos intercambios discursivos.

El objetivo de este seminario es facilitar el crecimiento personal y ético del formando para que pueda ponerlo al servicio de los consultantes. Así, se acentúa la reflexión en las experiencias de los psicoterapeutas para que transiten hacia la epistemología de cambio de segundo orden, basada en lo autorreferencial.

Otras instituciones académicas, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana, creó en el año 2003 el Centro Universitario de Atención Psicológica e Investigación (CUAPI) con el objetivo de proveer espacios para la investigación-acción de sus formandos. Con base en el modelo de Psicoterapia Breve, este Centro diseñó cinco estrategias para fortalecer la formación de sus alumnos; entre ellas, destaca la supervisión de los casos:

“En ese espacio, el responsable expone el caso, proporciona los datos generales y explica el problema que aqueja a la persona en cuestión. La discusión gira alrededor de los siguientes puntos: esclarecimiento del caso a partir de preguntas al responsable, formulación de hipótesis, posible pronóstico y proposición de metas; finalmente, se demuestran las estrategias terapéuticas para la elaboración del plan de tratamiento mediante el cual la persona pueda alcanzar las metas.”

“En la dinámica que mana de la discusión se exalta la relevancia de los procesos psicológicos que surgen en el individuo en el transcurso de la psicoterapia, y se aprovecha el espacio para estimular al estudiante a identificarse como psicoterapeuta mediante la observación de su propio progreso en el desarrollo de habilidades en el diseño de planes de tratamiento y en la conducción de

casos terapéuticos dentro de un marco ético y de compromiso social.” (Viñas y Hernández, 2012, p. 106).

A través de un estudio longitudinal llevado a cabo del año 2003 al 2007, concluyen que el nivel de pericia adquirido por los formandos se puede corroborar por la cantidad de solicitantes que finalizaron el tratamiento; suponen que esto se debe “tal vez por haberse dedicado más tiempo a las estrategias para el establecimiento de rapport y alianza terapéutica en las sesiones de supervisión.” (op. cit. p. 112).

Otro caso similar es el que atiende el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), dentro del marco de la Maestría en Psicoterapia del Departamento de Psicología, Educación y Salud. Zohn y Valencia (2013) recuperan el protocolo de supervisión llevado a cabo en la Maestría en Psicoterapia del ITESO y describen las complicaciones de su conceptualización. Señalan que la supervisión es “un campo abierto a la complejidad, donde la interdisciplinariedad se hace tierra en cada uno de los procesos implicados” (op. cit. p. 108). Plantean que la supervisión, en coherencia con la propuesta de formación, se realiza desde el diálogo interdisciplinario, lo cual “ofrece un camino para superar y desafiar la fragmentación del conocimiento que viene con la especialización intensa” (op. cit.).

En resumen, las autoras consideran que la posibilidad de contar con la supervisión de los docentes y que, además, éstos pertenezcan a distintas corrientes psicoterapéuticas -tomando en cuenta los rasgos de los casos a supervisar- supondría, en principio: a) una mayor integración entre teoría y práctica profesional; b) una supervisión multidisciplinaria y especializada; y c) la facilidad de observar y participar en estudios clínicos y a valorar las intervenciones que se ejercen. Sin embargo, aunque las escalas

de medición para eficientizar tanto la formación como la supervisión psicoterapéutica ofrezcan guías y parámetros de medición exhaustivos, no son suficientes.

La supervisión generalmente está enfocada a demarcar la práctica, y con ello, a entrenar a los futuros terapeutas. Aunado a lo anterior, se pueden distinguir otros factores: a) el beneficio que el acompañamiento de la supervisión promueve en el psicoterapeuta en formación, pues, al término de su proceso de formación, suele quedar solo en su práctica profesional y; b) puesto que el progreso profesional puede entrar en conflicto en la práctica, los psicoterapeutas suelen necesitar el cobijo de algún instituto o asociación (Delgadillo, 2016).

Así, el Estado interviene delimitando un marco legal que incluye las consideraciones éticas que emanan de la profesión, y las diversas instituciones educativas especializadas en la formación de psicoterapeutas establecen parámetros mínimos que se deben cubrir para ser acreditado como tal; estos parámetros se miden por la cantidad del tiempo invertido en cada rubro propuesto y por la evaluación de la efectividad lograda en cada etapa o nivel de formación.

3. La supervisión clínica en el contexto de la formación de psicoterapeutas

La supervisión clínica en el contexto de la formación de psicoterapeutas cuenta con determinadas metas, persigue ciertos modelos teóricos y prácticas e involucra ciertos métodos. Se considera que serán los conocimientos teóricos los que sirvan de guía tanto para los objetivos como para los contenidos y la supervisión. “La supervisión tiene componentes tanto de enseñanza como de terapia, aunque la supervisión no siempre

persigue la enseñanza. El supervisor en su función de enseñante, dentro de una jerarquía de autoridad, muestra, corrige, aclara, da pautas tanto teóricas como de acción y paralelamente, en su función de terapeuta hace invitaciones a autoexploraciones” (De Lebl, 2000).

Arlow (1963) afirma que la supervisión conlleva un proceso específico de aprendizaje focalizado en la interacción del supervisado con su paciente. Por su parte, Hess (1980) agrega que la supervisión clínica es un esfuerzo interpersonal, de trabajo conjunto entre el supervisor y el psicoterapeuta en formación para ayudar mejor a las personas.

Chagoya (1981) define la supervisión como un proceso didáctico de interacción entre un experto que pretende enseñarle a un aprendiz la aplicación de elementos teóricos y recursos técnicos con la finalidad de lograr efectividad en el tratamiento del paciente.

González y Simo (1995) sostienen que la supervisión es tratar de homogeneizar los discursos del psicoterapeuta, del paciente y del supervisor. De manera similar, Halgin (1995) entiende por supervisión “una relación diádica en la cual una persona ayuda a otra a modificar conductas, afectos y cogniciones para ofrecer servicios más eficaces a los pacientes”.

Para Milá (2001) la supervisión es un espacio de encuentro y confrontación de ideas, de reflexión y de incertidumbres; “un espacio donde se pueden poner sobre la mesa los puntos ciegos de un trabajo psicoterapéutico”. (p.75).

Fernández y Rodríguez (2002) sostienen que una supervisión eficaz supone la ausencia de autoritarismo por parte del supervisor, de crítica fuerte, o de una actitud intrusiva en aspectos personales del terapeuta en formación; al contrario, es su deber

definir con claridad los objetivos que se persiguen dentro del espacio de supervisión, así como alentar el “crecimiento personal del supervisando sin provocar su alienación” (Andrews, 1992 en Fernández y Rodríguez, 2002, p.334).

Para Fernández (2002), desde una visión psicoanalítica, señala que la supervisión inicia cuando un psicoanalista se reúne con otro, con quien tiene una relación transferencial, para reflexionar alrededor de su propia práctica. Para ello, prepara su caso y presenta su trabajo ante esa otra escucha en la que confía.

De acuerdo con Falender y Shafranske (2004) la supervisión es proporcionada por un profesional experto a otro en una posición novata para optimizar: su trabajo profesional, el seguimiento de la eficacia de los servicios que brinda y servir como portero de la profesión.

En la década de 2000, Bernardi et al. (2004) elaboran unas guías clínicas (“clinical guidelines” o “practice guidelines”) que son, en esencia, encomiendas dirigidas los psicoterapeutas con la finalidad de optimizar la atención. El objetivo de estas guías se basa en la propuesta de una medicina basada en evidencias (“Evidence-Based Medicine”), la cual pretende conectar las habilidades de cada individuo con la mayor certidumbre clínica proveniente de la investigación científica.

Bianco (2005) afirma que -en el campo de la psicología- la supervisión sostiene, por un lado, un fin pedagógico y formativo; y por el otro, procura evitar malas prácticas. Para Loubat (2005) involucra una formación teórico-práctica que necesita de un proceso de adquisición de conocimientos.

Falender et al. (2011) señalan que las prácticas psicoterapéuticas son preocupantes por las cualificaciones para la licencia y la protección del público, por lo que proponen un movimiento hacia un enfoque más científico y sistemático de seguimiento a los procesos de la formación (Nelson 2007, citado en Falender et al. 2011). Sostienen que las competencias pueden ser relativamente nuevas en la psicología, pero han sido poderosos marcos conceptuales para la educación de los maestros, la gestión de recursos humanos (Sumerall et al. 2000), la odontología, la medicina y la enfermería (McMahon y Tallia, 2005; 2010).

Falender et al. (2011) afirman que esto es consistente con la posición de que la evidencia de los resultados del aprendizaje de los formandos es el indicador principal de la eficacia. El enfoque que proponen orienta la formación a la competencia y, según los autores, beneficia al consumidor y a la sociedad en general; puesto que los enfoques de competencias conducen a la evaluación de los resultados de competencia, llevando la rendición de cuentas a la práctica de supervisión.

Así, estos enfoques infunden una orientación a la autoevaluación y a la práctica reflexiva que se puede utilizar para mejorar la competencia a lo largo de la propia carrera profesional, asegurando el bienestar de los futuros clientes, así como de los tratados durante la formación. Los autores sostienen que “es a través del uso intencional del marco de competencias que la supervisión puede alcanzar mejor sus objetivos” (Falender et al. 2011) incluyendo lo que denominan los tres pilares de la supervisión: relación, investigación y praxis educativa (Falender y Shafranske, 2004).

Falender (2012) estima que la supervisión clínica debe ser considerada como una competencia diferente que necesita modelos de educación y formación específicos.

Por su parte, Zohn y Valencia (2013) aseguran que “la supervisión en psicoterapia es un espacio privilegiado de encuentro con el otro y con lo otro, donde la voz del consultante marca la pauta de la formación de psicoterapeutas interdisciplinarios, en el marco de la complejidad.”

Bernard & Goodyear (2014) consideran a la supervisión como un modelo pedagógico indispensable en profesiones que involucren la salud mental. Según estos autores, la supervisión es una interlocución entre un terapeuta con mayor experiencia y un colega novel. Esta interlocución tiene fines evaluativos y su estructura es asimétrica; conlleva una duración de tiempo determinada y tiene el objetivo de: “a) mejorar el funcionamiento profesional de la persona más joven; b) monitorear la calidad de los servicios profesionales ofrecidos a los clientes; y c) servir como guardián para la profesión” (op.cit.).

En 2014 la “American Psychological Association” (APA) publicó *Guidelines for clinical supervision in health service psychology* (American Psychological Association, 2014) que se organiza alrededor de siete competencias. La guía toma en cuenta una serie de presupuestos respecto de lo que implica supervisar:

- es una competencia profesional distinta que requiere educación formal y formación,
- prioriza el cuidado del cliente / paciente y la protección del público,
- se centra en la adquisición de competencias por la persona supervisada y su desarrollo profesional,

- requiere competencia del supervisor en los dominios de competencias básicas y operativas que serán supervisadas,
- está basado en la evidencia actual sobre la supervisión y las competencias que son supervisadas,
- se produce dentro de una relación de supervisión respetuosa y de colaboración, que incluye componentes de facilitación y de evaluación y que es establecida, mantenida y reparada cuando es necesario,
- conlleva responsabilidades por parte del supervisor y supervisando,
- Integra e impregna las dimensiones de la diversidad en todos los aspectos de la práctica profesional,
- está influenciada por factores profesionales y personales, incluyendo valores, actitudes, creencias y sesgos/tendencias interpersonales,
- se realiza de acuerdo con las normas éticas y legales,
- utiliza un enfoque basado en las fortalezas y el desarrollo,
- requiere práctica reflexiva y auto-evaluación por supervisor y supervisado,
- incorpora retroalimentación bidireccional entre el supervisor y el supervisado,
- incluye la evaluación de la adquisición de las competencias previstas por el supervisado,
- tiene una función de control de acceso para la profesión,
- es distinta de la consulta, la psicoterapia personal, y la tutoría (APA, 2014).

En síntesis, las características prevalentes del concepto supervisión en el contexto de la formación de psicoterapeutas implican:

a) Un lugar y una forma de interacción. Un espacio de encuentro (Milá, 2001), de esfuerzo interpersonal de trabajo conjunto (Hess, 1980; Halgin, 1995) correspondiente a roles interaccionales definidos de antemano como subordinados o jerárquicos entre un experto veterano y un aprendiz (De Lebl, 2000; Falender y Shafranske, 2004; Bernard y Goodyear, 2014).

b) Una intención. Un proceso didáctico-pedagógico (Arlow, 1963; Chagoya, 1981; Bianco, 2005; Bernard y Goodyear, 2014), en el cual uno instruye, enseña, entrena, corrige y evalúa a otro su dominio de teorías, técnicas y modos de intervención (De Lebl, 2000; Pérez-Porto y Gardey, 2008); con dos objetivos primordiales: 1. De carácter externo, que pretende el aprender a transformar conductas, cogniciones y afectos para ofrecer eficacia a los consultantes (Chagoya, 1981; Halgin, 1995; Fernández y Rodríguez, 2002); y 2. De carácter interno, que busca enseñar modos de conocer, de comprender el sufrimiento humano, a autoexplorarse, a alentar el crecimiento personal del supervisando (Haley, 1997; De Lebl, 2000; Fernández y Rodríguez, 2004).

c) Un discurso. Una formación discursiva, esto es, conjuntos de enunciados referibles a un mismo sistema de reglas históricamente determinadas (González y Simo, 1995) en los que opera la “sujeción”, la “interpelación” del sujeto como sujeto ideológico (Foucault, 1999, en Haroche, et al., 1971, p. 102).

d) Una polifonía de varios interlocutores, reales y representados (Arlow, 1963).

e) Una finalidad última que es ser el portero de la profesión y evitar malas prácticas (Falender y Shafranske, 2004; Bianco, 2005; Bernard y Goodyear, 2014).

Consecuentemente, corresponde a los docentes de cada rubro valorar la adquisición del aprendizaje necesario para la formación. Se destaca que quienes revisan la práctica psicoterapéutica son docentes que deben cumplir, a su vez, con una serie de requisitos que los acrediten como supervisores. Se encuentra una coincidencia en relación con los requisitos mínimos necesarios para practicar la supervisión de casos: los años de experiencia como psicoterapeuta, la probidad ética y la pertenencia a una institución académica, son algunos de ellos.

4. Modelos de supervisión

Desprendido de lo anterior, se puede afirmar que la pretensión que persiguen los diferentes modelos de formación de psicoterapeutas es corroborar que el formando realmente se forme. Y para lograrlo, gestionan regulaciones legales, académicas y formativas que les permitan valorar la pericia del estudiante.

De acuerdo con Leddick (1994), las rutinas, creencias y prácticas de supervisión comenzaron a emerger tan pronto como los terapeutas desearon capacitar a otros (Leddick & Bernard, 1980).

Holloway (1995) afirma que la supervisión ha sido foco de especulaciones desde la década de 1950; señala como ejemplo a Ekstein y Wallerstein (1958), quienes elaboraron una tesis en la que diferencian la práctica de la psicoterapia y el problema de la enseñanza y aprendizaje de ésta.

Frawley- O'Dea y Sarnat (2001) indican que las primeras formas de supervisar se basaron en el consultante y después pasó a centrarse en el supervisado; en ambos casos el supervisor quedaba situado en el “rol de un experto no implicado”. Sostienen que, en este tipo de relación, la potestad del supervisor no surge tanto de su posición de experto como de colaborador en un proceso de mutua interlocución; por lo que proponen tres dimensiones abarcativas del proceso de supervisión:

1. Corresponde al origen de la autoridad del supervisor con respecto del supervisado, en la que aquélla se puede situar como un continuum entre su conocimiento y su participación.
2. Relacionada con el foco de la supervisión ya sea puesto en el consultante, en el terapeuta y/o en la relación supervisor-supervisado.
3. El modelo de participación del supervisor (didáctico, contenedor o socrático), desde su estilo y los roles que despliegue.

Cabe resaltar que el modelo de formación propuesto por el psicoanálisis ha sido adoptado por la mayoría de las asociaciones e institutos formadoras de psicoterapeutas. Este modelo tripartito o “modelo Eitingon” integra el análisis personal, el seguimiento teórico de formación académica y la supervisión. Balint (1948) menciona que en los años previos al afianzamiento del sistema de Eitingon en 1923, no existía una formación sistemática y organizada.

Sin embargo, es a partir de los años cincuenta cuando predominan los estudios impartidos por los propios psicoterapeutas quienes analizaban sus sesiones terapéuticas desde la intencionalidad y eficacia de sus intervenciones con los pacientes.

El contexto de este tipo de investigación supervisada correspondía a la situación real del tratamiento siguiendo un método de presentación caso por caso.

Por su parte, Holloway (1995) señala que es de notarse que, desde la década de 1980, muchos modelos de supervisión se sustentan en las teorías del counseling. Por ejemplo, la supervisión centrada en el cliente (Patterson, 1983); el enfoque de aprendizaje social a la supervisión o de roles (Hosford y Barmann, 1983); o la supervisión en terapia racional-emotiva (Wessler y Ellis, 1983). Sostiene que, aunque estos modelos pretenden ayudar a interpretar fenómenos complejos y facilitan el aprendizaje de habilidades, están atados al counseling; sin embargo, brindan algunas instrucciones tanto para la investigación como para la práctica.

Leddick (1994) sostiene que la supervisión clínica puede ser vista como la construcción de planes de aprendizaje individualizados para los supervisados que trabajan con los consultantes; de esta forma, un modelo de supervisión se refiere a la manera metódica en la que se lleva a cabo la supervisión.

Sin embargo, cada escuela psicoterapéutica pone el foco de atención de la supervisión en los diferentes elementos que conforman la práctica de la psicoterapia, a saber: el terapeuta, el consultante, el modelo, el contexto, la alianza, la técnica, las competencias y el objetivo de cambio o cura.

Daskal (2008) afirma que, de todas las escuelas de psicoterapia han sido el psicoanálisis, la terapia sistémica y las terapias cognitivo-conductuales las que han propuesto un formato de supervisión. Sin embargo, en este estudio se ha encontrado que son más las escuelas que han armado modelos de supervisión.

Así, Leddick (1994) señala que los modelos de supervisión pueden ser clasificados en tres grandes grupos:

1. *Modelos de primera generación* basados en orientaciones específicas según la escuela psicoterapéutica de procedencia (psicoanálisis, centrado en la persona, cognitivo-conductual, sistémica, constructivista);
2. *Modelos de desarrollo* o de segunda generación o en los que el foco de atención se pone en el desarrollo de competencias que va adquiriendo el formando; y
3. *Modelos de roles sociales* en los que la posición del supervisor incluye un conjunto de roles que, si se llevan a cabo, establecen ciertas expectativas, creencias y actitudes que promoverán una experiencia de comportamientos consistentes que dará seguridad y certeza al supervisado.

Aunque esta clasificación presentada por Leddik es útil para comprender la evolución de los focos de atención de la supervisión clínica, no facilita el dar cuenta de la aparición de las nuevas escuelas psicoterapéuticas; de su nacimiento a partir de sus interpretaciones epistemológicas y teórico-metodológicas y, sobre todo, de sus modelos de supervisión propuestos. Es por esto por lo que en esta investigación se busca seguir un orden cronológico de aparición de las escuelas psicoterapéuticas y, consecuentemente, de sus modelos de supervisión.

En el siguiente apartado se profundiza en los postulados principales de los modelos de supervisión de las escuelas psicoterapéuticas. El punto de partida es la teoría psicoanalítica, seguida de: la teoría behaviorista, la teoría humanista, la teoría cognitivo-conductual y la teoría de la Gestalt. A continuación, se describen los modelos de

supervisión de las llamadas escuelas interdisciplinares: el modelo constructivista, el sistémico y el narrativo. Después, se explica el modelo de las escuelas eclécticas; posteriormente, se presenta el modelo de las escuelas integrativas: el modelo discriminativo, la terapia centrada en esquemas, el modelo SAS y el modelo de desarrollo integrado; y, por último, el modelo ecológico multidimensional, como ejemplo de las escuelas holísticas.

4.1 Modelo psicoanalítico de supervisión

Este modelo psicoterapéutico se basó, en un primer momento, en el tratamiento de pacientes que presentaban diversos padecimientos de índole psíquica; posteriormente, se desarrollaron un conjunto de procedimientos y técnicas terapéuticas para el tratamiento de algunas de las patologías mentales; también, como método de investigación, se ha utilizado -más allá de psicoterapia- al análisis de contextos culturales.

El psicoanálisis (del griego «alma» o «mente», y «análisis», en el sentido de examen o estudio) es una práctica psicoterapéutica, una técnica de investigación basado en un corpus teórico descriptivo y explicativo de los procesos y mecanismos comprometidos en la vida anímica de los seres humanos. El descubrimiento del inconsciente es clave para la comprensión de la epistemología que se inscribe en las “ciencias del hombre”.

Se considera que el primer caso documentado de supervisión le corresponde a Freud; en efecto, en *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (1909), Freud señala que “el tratamiento mismo fue llevado a cabo por el padre del pequeño a quien debo agradecer

por haberme confiado sus notas” (p.10). Así, se le reconoce a Sigmund Freud (1856-1939) la primacía en el campo. Freud estaba al tanto de que, dado lo complejo de la psique, la enseñanza del psicoanálisis suponía enfrentar obstáculos que estaban más allá de cualquier otra disciplina.

En *Historia del movimiento psicoanalítico* (1914) Freud describe la integración del primer grupo de aprendices con el fin de abordar el conocimiento plateado por el padre del psicoanálisis:

A partir de 1902 se congregó en derredor mío cierto número de médicos más jóvenes, con el propósito manifiesto de aprender, ejercitar y difundir el psicoanálisis. El estímulo había partido de uno de mis colegas, que había experimentado en su propia persona la eficacia de la terapia analítica. Este pequeño grupo inicial acudía a mi casa determinadas noches, discutía conforme a ciertas reglas acordadas y procuraba orientarse en el nuevo campo de la investigación y atraer a él el interés de otros.

Freud (1910) nombrará “psicoanálisis silvestre” a las intervenciones de algunos psicoanalistas que se jactan de serlo, porque su ignorancia los lleva al mal uso de los conceptos de la teoría. Ante esta mala praxis, Freud y sus cercanos conformarán una asociación que proteja la salud de los individuos, la famosa Sociedad Psicológica de los Miércoles, que devendrá la Asociación Psicoanalítica Vienesa.

Freud y los primeros psicoanalistas solían reunirse los miércoles para comentar tanto sus casos clínicos particulares, como la veracidad o falsedad de la teoría que podía desprenderse de los mismos. Esta manera de reflexionar ante un mismo material clínico sienta las bases de lo que posteriormente se conocerá como supervisión.

Makari (2008) describe la variedad de intereses entre los miembros de esta sociedad:

La Sociedad de los Miércoles incluía hombres de variados intereses. Algunos se sentían atraídos por el Freud francés de 1895 que estudiaba la histeria y utilizaba tratamientos psíquicos; entre éstos se encontraban algunos escépticos respecto a las ideas posteriores de Freud, en particular a su síntesis psico-sexual. Otros, fascinados por el libro de los sueños y el método interpretativo que ofrecía para el mito y la literatura, tenían poco interés en los requerimientos de la epistemología científica. Otros más anhelaban la reforma social y sexual, pero les emocionaba menos la psicología clínica. En resumen, Freud atraía a personas interesadas en los mismos campos que había saqueado. Estos miembros de la sociedad mezclaban y equiparaban a su Freud con un conjunto de sus ideas propias sobre la psicología dinámica, la teoría de la degeneración, la ciencia de la mente y la sexología. De esta mezcla, como era inevitable, surgieron conflictos. (op. cit. p. 232).

Los lineamientos tomados para precisar el perfil de esta disciplina empezaron a la vez a concretar la identidad de la agrupación. Así, durante sus primeros años se autonabraba como una “Sociedad Psicológica”; posteriormente, modificó su nombre y para identificarse como una “Sociedad Psicoanalítica”, es decir, como un grupo comprometido con una teoría y un método particulares fundados por Freud.

De acuerdo con Ellenberger (1976), una de las novedades más llamativas en Freud es la constitución de una “escuela” según un modelo que no tenía correspondiente en la época moderna. “Casi desde el principio, Freud hizo del psicoanálisis un movimiento

con su propia organización y casa editorial, sus reglas estrictas para los miembros, y su doctrina oficial” (op. cit. p. 640).

Freud creía en que el aprendizaje de su teoría y el autoanálisis eran necesarios y suficientes para acceder a la práctica del psicoanálisis. Sin embargo, “se hizo evidente que la mejor forma para obtener una comprensión convincente del método psicoanalítico era probándolo en la propia persona y, preferiblemente, con la ayuda de un tercero imparcial que estuviera familiarizado con la técnica” (Falzeder 2000, p. 41).

Algo similar sostiene Lacan (1958) en *La dirección de la cura y los principios de su poder* donde deja en claro que si alguien no está a la altura de sostener la autenticidad de su praxis se desvía fácilmente en el ejercicio del poder. Sin embargo y de acuerdo con Kernberg (2000), “el modelo francés intenta eliminar aquellos aspectos autoritarios y regresivos del modelo de Eitingon que llevaron a la distorsión del proceso analítico y a la infantilización de los candidatos psicoanalíticos” (p. 104). Uno de los aspectos más sobresalientes es el de función autorreflexiva facilitada por este modelo.

Este modelo “rechaza el concepto del analista didacta y procura que el análisis del candidato esté libre de influencias institucionales” (Kernberg, 2000, p. 103). La idea central de esta propuesta radica en que “la persona interesada en convertirse en analista haga su análisis personal antes de empezar formalmente el entrenamiento” (op. cit. p. 104). Además, se desea que quien se quiere formar elija de manera libre a su propio analista, pertenezca o no a la asociación a la que se desea ingresar. De esta manera, se busca que el candidato no quede contaminado por ningún tipo de reporte por parte de su analista. “Con el tiempo, sin embargo, esta libertad se ha empezado a

restringir y en algunas sociedades la persona sólo puede elegir a un analista de la sociedad en la que está interesada para formarse” (Kernberg, 2000, p. 104).

Es a partir de que se oficializa la formación, que el psicoanálisis será visto como una profesión con sus propios requisitos dentro de sus propios institutos de formación. Cabe resaltar que dentro del marco conceptual psicoanalítico a “la práctica específica por la cual un psicoanalista da cuenta a otro de una o varias curas conducidas por él”, se le conoce como “análisis de control” o simplemente, “control”. (Chemama y Vandermersch, 2004, p. 93).

La American Psychoanalytic Association (1984) resume el currículo de la formación analítica de la siguiente manera:

El currículo que consiste en conferencias, seminarios y presentaciones de casos, se concentra en la teoría incluyendo los escritos de Freud, en las aplicaciones clínicas y en la técnica. El trabajo analítico supervisado consiste en tres casos que son vistos cuatro o cinco veces a la semana que demuestra el desarrollo de la transferencia del paciente, la neurosis, los factores genéticos y los conflictos principales (pp. 5-7).

El modelo de formación propuesto por el psicoanálisis ha sido adoptado por la mayoría de las asociaciones e institutos formadoras de psicoterapeutas. Este modelo integra el análisis personal, el seguimiento teórico de formación académica y la supervisión.

Como señalan Ellenberger (1976), Shamdasani (2002) y Falzeder (2000), la creación del modelo psicoanalítico de formación fue de vital importancia para la entrada de las otras escuelas psicoterapéuticas en el escenario profesional del siglo veinte.

En esta misma línea Falzeder (2000) sostiene que:

El devenir del psicoanálisis como un método psicoterapéutico y como una profesión fue probablemente tan influyente como el impacto de las ideas de Freud en general. (...) Freud logró (...) crear una síntesis única y particularmente atractiva, junto con una estructura organizacional por medio de la cual sus nociones prácticas y teóricas podían ser heredadas a otros. (p. 37).

Prácticamente ningún campo de la cultura occidental ha escapado a su impacto: la psicoterapia, la psiquiatría, la medicina, la literatura, la biografía, la autobiografía, la crítica literaria, el cine, la pintura, la publicidad, las relaciones públicas, la educación y la pedagogía, la sociología, la antropología, la etnología, la política, la religión y la teología, la jurisprudencia, el sistema penal, la libertad condicional, y así consecutivamente (Falzeder, 2000, p.26).

4.2 Modelo behaviorista de supervisión

A partir de los postulados freudianos surgirán interpretaciones epistemológicas y teórico-metodológicas ya sea a favor o en contra del psicoanálisis. Por ejemplo, se encuentra el grupo de los “behavioristas”, encabezado por Watson (1878-1958), quienes pretenden reducir a la psicología a una ciencia natural, excluyendo de su campo de estudio todo recurso de introspección (conciencia, memoria, atención, voluntad, inteligencia) para admitir únicamente lo observable: el comportamiento.

Sumergidos en el utilitarismo norteamericano, buscan formas de volver eficientes a los individuos a través de estudiar de qué es capaz y cuál puede ser su mayor capacidad

de rendimiento. La esencia del behaviorismo es reducirlo todo al par estímulo-respuesta eliminando toda subjetividad.

Otra de las aportaciones teóricas del behaviorismo gira en torno a la noción de que el individuo siempre “hace” algo (dormir, caminar, leer, llorar, etc.); por lo que definen el comportamiento humano como “lo que el organismo hace o dice”; es decir, que considera a la palabra como una acción igual a otras. “Pensar es hablar, hablar para sí y a sí...Decir es «hacer simbólicamente» y, por tanto, comportarse” (Mueller, 2011, p.412).

Los modos y las técnicas de intervención y la supervisión propuestas por los behavioristas estarán sujetos al método científico experimental, focalizados en demostrar hipótesis que refuercen los principios del condicionamiento clásico, anteriormente planteados por Pavlov. El experimento del “pequeño Albert”¹ -llevado a cabo en 1920 por Watson y Rayner- abrió el debate ético acerca de la experimentación con seres humanos y contribuyó a marcar límites para este tipo de ensayos.

4.3 Modelo humanista de supervisión

El humanismo, también llamado “la tercera fuerza”, centra su atención en la experiencia humana consciente y se aleja de los determinismos conductistas y psicoanalíticos; procura realzar cualidades humanas innatas como la valoración, la creatividad, la

¹ Fue seleccionado Albert, un niño once meses, quien fue examinado para determinar si existía en él un miedo previo a los objetos que se le iban a presentar (animales con pelo), examen que fue negativo. Sí se identificó un miedo a los sonidos fuertes (como el producido al golpear una lámina metálica con un martillo fuertemente). El diseño del experimento era presentarle al pequeño Albert una rata blanca y al mismo tiempo un ruido fuerte (golpeando una barra detrás de la cabeza del niño). Después de varios ensayos, el niño sollozó ante la presencia de una rata, y luego mostró generalización del estímulo ante bloques, un perro, lana, un abrigo, etc. (Kasschau, 2001).

elección, el amor, el sentido de la vida y el cambio. En términos generales, los humanistas postulan que todas las personas tienden a la autorrealización de sus potencialidades. Afirman que los seres humanos nacen con una tendencia básica hacia la salud mental, el bienestar y el funcionamiento pleno.

Rogers (1985) en su *Teoría de la Personalidad* postula que el ser humano nace con un sistema innato de motivación y “un sistema innato de control (el proceso de valoración) que se retroalimentan y mantienen al organismo al corriente del nivel de satisfacción de sus necesidades motivacionales” (op. cit. p.64). Sostiene que lo que constituye la realidad del individuo no es más que la representación que éste se hace del medio en que vive; así, de acuerdo con sus propias representaciones va desarrollando una necesidad de consideración positiva, esto es, “sentimientos y actitudes de afecto, cariño, respeto, simpatía, aceptación.” (op. cit. p.41).

La psicología de Carl Rogers (1981) supone un enfoque que abarca todo el proceso de terapia y que se distingue por estar centrada en el consultante (cliente). Durante el proceso de psicoterapia, terapeuta y consultante mantienen relaciones no jerárquicas, así el cliente está en la libertad de elegir cómo llegar a su desarrollo personal.

Será el cliente quien lleve el peso (auto-directividad) y no el terapeuta. Pero, el psicoterapeuta está compelido a ofrecer al consultante un tipo de relación que se define por tres condiciones (actitudes de base) para lograr el éxito de ésta:

1. La aceptación incondicional y consideración positiva de la persona que busca ayuda.
2. La empatía dirigida a la persona que sufre.

3. La autenticidad del psicoterapeuta que dé lugar a un diálogo constructivo entre el consultante y el terapeuta.

Una gran aportación de Rogers al campo de la investigación y de la formación de psicoterapeutas es la introducción de grabaciones y transcripciones, pues la supervisión adquiere características experienciales (Hess, 2008).

Rogers (1981) considera que el objetivo “de la supervisión es ayudar al terapeuta a crecer en autoconfianza, en comprensión de sí mismo y en comprensión del proceso terapéutico” (op. cit.); para lograrlo, es necesario explorar cualquier dificultad que el terapeuta pueda tener en el trabajo con su cliente. Rogers considera la supervisión de forma muy similar a la entrevista terapéutica.

La terapia centrada en el cliente -propuesta por Rogers- se considera la base del counseling. El principal cuestionamiento que se le ha hecho a esta perspectiva es que no cuenta con una epistemología robusta, ya que los terapeutas humanistas privilegian más el aprendizaje desde la vivencia y la experiencia. (Rogers, 1981).

4.4 Modelo cognitivo-conductual de supervisión

El modelo cognitivo-conductual está de acuerdo con la tesis behaviorista de que la conducta es aprendida; sin embargo, el aprendizaje no consiste en la correlación entre estímulos y respuestas, sino en la adquisición de relaciones significativas a través de esquemas de la cognición. Asimismo, los aspectos conductuales, afectivos y cognitivos se correlacionan de tal modo que una modificación en uno afecta a los otros dos elementos. En esa correlación, los esquemas cognitivos tienen mayor peso, pues

simbolizan la organización estructural de cada persona acerca del significado de su experiencia, de sus relaciones con los otros y consigo misma.

En el proceso de terapia, el terapeuta usa diferentes estrategias cuya finalidad es promover la flexibilización y posterior modificación de los esquemas que no son funcionales, así como de las ideaciones se derivan de aquellos. Este proceso se guía por tres principios: el descubrimiento guiado, el empirismo colaborativo y el diálogo socrático.

En esta escuela suelen utilizarse manuales de tratamiento que facilitan una evaluación sistemática de las capacidades de aprendizaje del formando, de su dominio de técnicas de intervención y de su adherencia al modelo; por lo que se considera más precisa que otras escuelas.

Los principios en los que se basan, según los explica Bloyd (1978, en Bernard & Goodyear, 2004) son:

1. Los resultados dependen de las habilidades de los terapeutas y, por lo tanto, se trata de instaurar comportamientos adecuados y eliminar los inadecuados por parte del terapeuta.
2. Se trata de ayudar a los terapeutas a adquirir las habilidades necesarias para realizar tareas identificables.
3. Las habilidades del terapeuta son definibles como conductas y responden a los principios del aprendizaje.
4. La supervisión debe emplear los principios de la teoría del aprendizaje.

En una revisión llevada a cabo por Milne et al. (2011) encuentran reportes de investigación que cumplen con los criterios de calidad, lo que les permite considerar que la terapia cognitivo conductual se sustenta en pruebas; sin embargo, la supervisión cognitivo conductual ha sido aplicada sin ese soporte empírico. Lo anterior los lleva a plantearse la necesidad de diseñar estrategias que ayuden a la supervisión de tipo cognitivo conductual a volverse más eficaz.

4.5 Modelo gestáltico de supervisión

La *Gestalttheorie* o “psicología de la forma”, se atribuye el estudio de la vida psíquica y los elementos simples que la constituyen (sensaciones e imágenes). El principio esencial -propuesto por von Ehrenfels (1859-1932)- sostiene que “una totalidad, lejos de ser la suma de las partes que contiene, las condiciona...una parte en una totalidad es algo distinto de lo que es esa parte aislada o inserta en otra totalidad” (Ehrenfels, 1890 en Mueller, 2011); así, toda percepción es la de una figura sobre un fondo.

La psicología de la forma ha sido aplicada al comportamiento humano; explica que el organismo y el medio cultural son dos polos correlativos de la acción humana que se articulan con la afectividad, la percepción y la acción conformando un campo total.

Lewin (1890-1947) lleva a cabo un experimento en el que se le pide a un niño, colocado en un círculo dibujado con tiza, que alcance un objeto ubicado afuera del círculo. A partir de sus observaciones concluye que toda “barrera psíquica” (la prescripción de los límites en la prueba) engendra un conflicto, una tensión a la que el individuo tratará de ponerle fin; si lo consigue habrá satisfacción; si fracasa, mostrará una serie de actitudes

y sentimientos que se ligan a situaciones de fracaso anteriores, lo que explicaría que toda valoración está en función de experiencias previas; pero, de acuerdo con Lewis, lo más frecuente es que ante la tensión del reto, los individuos presenten conductas dilatorias o de evasión dejando una acción interrumpida que genera una tendencia a terminarla.

En su sustento teórico-filosófico, se vislumbra la teoría psicoanalítica, así como el existencialismo y el pragmatismo. La terapia Gestalt sustenta su lenguaje paralingüístico. Suponen que las verbalizaciones brindan información que contradicen a su tono de voz o a sus expresiones corporales. Consideran que el consultante pretende justificar sus acciones con gran cantidad palabras que terminan desconectándolo de la realidad.

La terapia derivada de la teoría gestaltista se define, entonces, como un modo existencial que pone el énfasis en la responsabilidad individual a través de la experiencia de la persona en el presente; en la relación con el terapeuta; y en el contexto social buscando que los individuos lleven a cabo los ajustes necesarios para superponerse a ciertos malestares que les permitirán llegar a estar más completos y vivos, libres de asuntos no concluidos que merman su propia satisfacción y su crecimiento personal. De manera similar, el trabajo entre el supervisor y el formando se basa en los mismos principios.

4.6 Escuelas interdisciplinarias

La interdisciplinariedad un grupo de disciplinas que están vinculadas entre sí mediante premisas acordadas de antemano que evitan el desarrollo de acciones dispersas, aisladas o segmentadas. Es un procedimiento que busca encontrar soluciones comunes a diferentes problemas.

Es tanto una filosofía como un marco metodológico gracias al cual la problemática, objeto de estudio, puede ser abordada de manera conjunta mediante la colaboración de diversos enfoques teóricos y metodologías. También es un modo de práctica científica que pretende integrar instrumentos, métodos y teorías desde una visión multidimensional. Parte del supuesto de cada enfoque por separado consigue sólo una perspectiva relativa de conocimiento. En este sentido, “es considerada una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la investigación” (Pérez-Porto y Gardey, 2008).

Entre las escuelas psicoterapéuticas con un enfoque interdisciplinar se encuentran:

1. Teoría de los sistemas;
2. Teoría constructivista o construccionismo;
3. Terapia narrativa.

4.6.1 Modelo sistémico de supervisión

El enfoque sistémico es una síntesis de diversas teorías de investigación: “la Teoría General de Sistemas; la Escuela de Palo Alto; la Teoría de Juegos; la Teoría de la Información; la Teoría de los Tipos Lógicos; la Teoría Cibernética; la Teoría de la comunicación; y los estudios en terapia familiar” (Cade y O’Hanlon, 1995, pp. 19-22).

La teoría de los sistemas sostiene que las personas viven perpetuamente interrelacionadas con otras. A este conjunto de individuos en interacción se le conoce como sistema; así una familia, una pareja o un grupo social son un sistema que posee características generales, como entropía, totalidad, sinergia, finalidad, retroalimentación y homeostasis, entre otros.

La terapia sistémica ha hecho aportaciones valiosas al campo de la supervisión. Por ejemplo, la introducción del concepto *sistemas observantes* que muestran las pautas de interacción producidas tanto en “consulta como con la entrada en juego del supervisor” (Breunlin et al., 1988).

Holloway (1995) propone un modelo de supervisión basado en el enfoque de sistemas y sustentado en la alianza de aprendizaje entre supervisor y supervisado. El objetivo es proporcionar una oportunidad para que el supervisado aprenda un amplio espectro de actitudes, habilidades y conocimientos profesionales, de manera eficaz; puesto que los supervisores están en una mejor posición para evaluar el desempeño del supervisado porque tienen un conocimiento directo del trabajo y competencia del psicoterapeuta en formación.

En este modelo de supervisión, el supervisor diseña tareas de aprendizaje específicas y estrategias de enseñanza relacionadas con el desarrollo del supervisado con la intención de facultar al formando para ingresar a la profesión. Para la consecución de este objetivo, la autora especifica siete focos de atención clave a los que llama dimensiones de las bases empíricas, conceptuales y prácticas. Estos focos de atención son:

1. Punto central: La relación de supervisión

2. El cliente: factor contextual
3. El formando: factor contextual
4. Las funciones de la supervisión: descripción del proceso de supervisión
5. El supervisor: factor contextual
6. La institución: factor contextual
7. Las tareas de enseñanza

Lo anterior promovido desde un clima de libertad que facilite el aprender haciendo en un entorno de bajo riesgo que ayude a los formandos a ver por sí mismos “aquello que más necesitan para ver” (Schon, 1983 en Holloway, 1995).

Por su parte, Haley (1997) afirma que “supervisar significa enseñar no sólo las técnicas psicoterapéuticas, sino cierta forma de ver el mundo y de comprender los dilemas humanos”.

Cruz Fernández (2009) propone un acercamiento a la formación de psicoterapeutas atendiendo a tres niveles de formación: 1. Nivel teórico, relacionado con los conocimientos del modelo del psicoterapeuta. 2. Nivel práctico, que involucra la adquisición de experiencias del hacer. 3. Nivel formativo, que promueve la reflexión del hacer y el decir del terapeuta.

Esta propuesta de Cruz Fernández (2009) se basa en las ideas actuales de formación, las cuales consideran que, en la formación de psicoterapeutas, el esfuerzo de los supervisores cambió -de estar centrado en la teoría- a un enfoque que implica un aprender-hacer.

4.6.2 Modelo constructivista de supervisión

Según Mahoney (2005), el constructivismo se basa en la estructuración de los procesos dinámicos de la realidad y de la experiencia humana (p.299). El término pretende describir las similitudes entre diferentes orientaciones teóricas que se desarrollan en diversos campos del conocimiento (biología, neurociencias, psicoterapias, etc.) y desafían la idea de la objetividad absoluta.

Surge como respuesta a lo que se conoce como “la guerra de la ciencia” -durante los años setenta- en la que se desafiaba la visión tradicional, racional-objetiva científicista con la idea de que la realidad, o la expresión consensuada de la realidad, es una construcción social (op. cit. p.310).

El constructivismo toma como su nacimiento epistemológico las filosofías de:

1. Lao Tse (siglo IV A.C.) relativa a la coexistencia de los opuestos y su necesidad mutua;
2. Buda (560-477 a.C.) con referencia a una de sus reflexiones: “Somos lo que pensamos. Todo lo que somos surge con los pensamientos. Con los pensamientos creamos el mundo” (Walsh, 1999 en Mahoney, 2005, p.301);
3. Heráclito (540-475 a.C.) respecto del constante proceso de desarrollo y cambio: “No puedes bañarte dos veces en el mismo río”;
4. Giambattista Vico (1668-1744) y su aseveración de que la persona que conoce no puede separarse de lo que conoce, por lo que todo el conocer humano debe ser comprendido como un modelo de construcción que surge en la experiencia;

5. Immanuel Kant (1724-1804) quien, diferenciando la cosa de la experiencia, sostiene que el ser humano no se puede librar de su propio proceso de experiencia;

6. Arthur Shopenhauer (1788-1860) quien sostuvo que “el mundo de la experiencia forma parte de la construcción en la que el observador está implicado activamente; lo que propio de su naturaleza en permanente cambio y, por ello, evanescente e insustancial”.

7. Friedrich Hayek (1952) con su tratado que busca demostrar que “gran parte de lo que creemos conocer del mundo exterior es, de hecho, conocimiento de nosotros mismos”.

8. George Kelly (1955) con su postulado del “alternativismo constructivo”, esto es, la “teoría de los constructos personales”, en la que destaca “los patrones en la autoorganización de la personalidad” (Mahoney, 2005, pp.299-308).

El constructivismo promueve un enfoque no autoritario, que honre la individualidad y la diversidad, sin caer en el relativismo y reconociendo que, como terapeuta no se puede ser neutral, objetivo o impasible. Bernard y Goodyear (2004) sintetizan este modelo de supervisión (muy similar a su propio proceso terapéutico) en seis postulados básicos:

1. Procura ayudar al formando a localizar sus recursos propios.
2. La resistencia del formando está ubicada en la relación que establece con el supervisor.
3. El supervisor debe focalizar su colaboración en las fortalezas del formando.
4. El supervisor debe promover el efecto *bola de nieve* a partir de la introducción de cambios paulatinos.

5. El supervisor ayuda al formando a encontrar lo que es sí posible llevar a cabo con el consultante.
6. El supervisor alienta en el formando la idea de que no hay un único modo correcto de hacer las cosas.

4.6.3 Modelo narrativo de supervisión

Michael White y David Epston son los fundadores de la terapia narrativa. El principal postulado supone que la identidad de los individuos es construida a partir de las historias que cuentan. Las historias están secuenciadas temporalmente y se construyen a partir de eventos. Estos eventos son temas unidos a determinados significados que favorecen la construcción de la identidad del individuo. (White y Epston, 1993).

De acuerdo con White (2002), los seres humanos son “seres interpretantes”; esto es, que va interpretando sus experiencias a medida que van viviendo la vida y que no hay posibilidad de interpretación sin un “marco de inteligibilidad” que les otorgue un contexto para la atribución de significados de la experiencia. Este marco de inteligibilidad está constituido por los relatos. Así, “es el relato lo que determina qué aspectos de la experiencia vivida son expresados y la forma de la expresión de la experiencia vivida” (op. cit. p.18). “Los hechos no están sencillamente y ocurren, sino que tienen una significación y ocurren a causa de esa significación.” (Geertz, 1973 en Ramos, 2001).

Los psicoterapeutas de esta escuela pretenden que las personas puedan reescribir su historia de una manera enriquecida, en la que incorporen eventos (experiencias) que no

han sido vistas por no ser adecuadas con la cultura prevalente, pero que son una parte coherente de la identidad.

La característica principal que distingue a esta terapia es el modo en la que verbalizan los problemas. Éstos no son vistos como síntomas o como manifestaciones de alguna deficiencia del paciente. Más bien se considera que los problemas están separados del paciente, como algo externo que afecta su vivenciar. Algunos de los presupuestos en los que se basa son:

- 1) La persona nunca es el problema.
- 2) La persona es experta en su vida.
- 3) La vida es multi-historiada.
- 4) La identidad se construye colectivamente.

Ramos (2001) sostiene que la temática central del relato de un paciente girará sobre lo que Gergen llama autonarraciones, (Gergen, 1994 en Ramos, 2001) o historias de vida. Y la forma en que lo cuenten es la narración o relato. (op. cit. p.20). De esta manera, hay dos modos de entender lo que se relata: la opción consultiva que trata de entender bien qué pasó; y la opción constructiva que trata de entender bien cómo pasó.

Bruner (1986) afirma que cualquier relato despliega un doble panorama: lo que sucede (la acción) y lo que los individuos sienten y piensan acerca de lo que les pasa (la conciencia). Ramos (2001) define como "*historia relatada* a lo que sucede en la narración (lo dicho y lo no dicho); y como *historia del relato* a la forma de componer el relato (secuencias, temporalidad, modos) con la intención de conseguir un efecto

pretendido en un auditor” (op. cit. p.49). Así, “detrás del relato de algo que sucedió hay siempre alguien que lo cuenta.”

Lo que White plantea es que “en la gestación y en la plasmación de cualquier historia hay una multiplicidad de efectos explicativos y de formas de explicarse. Su supuesto es que el paciente tiene una “matriz narrativa” mediante la cual vive las cosas que pasan en su mundo” (Ramos, 2001, p. 55). Esta matriz es no consciente, pero se muestra a partir de su semiología, esto es, del significado de la narración.

De esta manera, para la terapia narrativa, interpretar una historia “no es acercarse a su verdadero significado, sino adecuar el propósito que teníamos al tratar de interpretarlo.

No se interpreta algo bien o mal, sino en consonancia, o no, con el propósito del intérprete al interpretarlo” (Ramos, 2001, p.80).

4.7 Escuelas eclécticas

El eclecticismo es un proceso de selección de ideas o principios de diferentes doctrinas del pensamiento, las cuales son mezcladas o conjuntadas para crear una nueva doctrina. Su pretensión radica en encontrar las semejanzas entre escuelas que aparentemente proponen pensamientos opuestos.

Hay que destacar que no es un sincretismo (definido éste como una voluntad de unir conceptos a voluntad). Tampoco se trata de integrarlos a partir de una dialéctica. La particularidad del modelo ecléctico es la medida y la constante revisión de la propia condición terapéutica y el respeto a los modelos originales. Al tomar conceptos de varias escuelas, no buscan cambiar la originalidad o su lugar de origen; su meta es

enriquecer la psicoterapia con una mayor cantidad de recursos que faciliten los abordajes de las problemáticas presentadas.

4.8 Escuelas integrativas

La Psicoterapia Integrativa, como su nombre lo indica, hace uso de muchas concepciones de otras escuelas psicoterapéuticas acerca del ser humano y las integra en una sola, pues supone que cada escuela ofrece sólo explicaciones parciales del funcionamiento humano.

Específicamente, las intervenciones de la psicoterapia integrativa se sustentan en las teorías del desarrollo evolutivo y en la investigación de “las defensas autoprotectoras utilizadas cuando se producen interrupciones en un normal desarrollo” (Erskine y Moursund, 2014).

La escuela integrativa considera que un sólo enfoque no puede tratar todas las situaciones de todos los consultantes. Así, la intervención debe adaptarse a la problemática del consultante, a sus necesidades específicas y a su propias circunstancias.

La supervisión, desde este enfoque integrador, se basa en la idea de que la problemática del consultante puede ser entendida desde diferentes perspectivas, puesto que no existe una teoría única que contenga todas las respuestas, aunque no le resta valor a cada teoría, inclusive si sus principios epistemológicos son contradictorios.

Entre los importantes elementos relativos a la integración en psicoterapia se localizan:

- 1) proliferación de enfoques psicoterapéuticos;

- 2) una forma de psicoterapia no puede ser adecuada para todos los clientes;
- 3) ausencia de una terapia eficaz para todos los clientes;
- 4) reconocimiento de que hay factores comunes entre las distintas psicoterapias;
- 5) énfasis en las características del cliente y de la relación psicoterapéutica; y
- 6) interacción de factores sociales, políticos y económicos (Norcross, 1986 en Novelo, 2008).

Para algunos autores (Falender y Shafranske, 2014; Gonsalvez y Crowe, 2014), la terapia integrativa admite un cambio de paradigma con respecto de las escuelas anteriormente expuestas, al proponer que tanto la formación de psicoterapeutas como la supervisión de los formandos esté basada en el perfeccionamiento de competencias y no tanto en la adquisición de teorías y técnicas. Este ha sido un campo en creciente expansión que ha facilitado el comprender, por un lado, la adquisición de habilidades, conocimientos y valores; y, por el otro, identificar el desarrollo de las competencias que deben adquirir tanto los formandos como los supervisores según su nivel de desarrollo profesional.

Dentro de las escuelas integrativas se encuentran modelos de supervisión diferentes, pero complementarios: los modelos basados en roles: el modelo discriminativo; la terapia centrada en esquemas y el modelo SAS. Y los modelos integrativos.

4.8.1 Modelos de supervisión basados en roles

Estos modelos tienden a ser más descriptivos; proporcionan esquemas que sustentan que la relación que el supervisor fomente con el formando será la base del aprendizaje.

Se sustentan en que el supervisor puede desempeñar varios roles y varias funciones dependiendo de lo que el formando necesite en un momento dado; por ejemplo, el rol de maestro, consejero, consultante, evaluador, profesor y/o modelo.

4.8.1.1 Modelo discriminativo de supervisión.

Bernard (citado en Hackney & Goodyear, 1984) propuso *El modelo discriminativo de supervisión* como “un marco para entender la supervisión en su propósito bidimensional: entrenamiento o mantenimiento de caso”. Este modelo define tres funciones y tres roles del supervisor:

- a) La función de centrarse en los asuntos procesales, es decir, en el impacto de las habilidades o estrategias en la relación terapéutica.
- b) La función de atender asuntos conceptuales, para que el entrenado se haga cada vez más hábil en la comprensión de su cliente.
- c) La función de enfocar asuntos personales: actitudes, valores, conductas del entrenado que favorecen o impiden las relaciones entre supervisor-supervisado y cliente-terapeuta. Para ello se exploran las dificultades que está teniendo en el trabajo con el cliente, sus sentimientos en la relación y sus sentimientos acerca del cliente. Se reflexiona acerca de si fueron expresados y sobre los obstáculos de dicha expresión. Se alienta al entrenado para que se atreva a experimentar, cómo cuando es congruente, la relación se vivifica. Como cualquier relación de ayuda, la supervisión puede ser terapéutica para el supervisado.

En lo que respecta a los roles, se encuentran: 1. El profesor, cuya función es informar, sugerir o proponer estrategias. 2. El terapeuta, cuya función es contener, apoyar y comprender al propio formando. 3. El consultor, cuya función se encamina a aconsejar, resolver necesidades puntuales y clarificar los objetivos del caso. Además, Goldenberg y Goldenberg (1996) agregan los roles de evaluador y confesor.

4.8.1.2 Modelo de supervisión centrado en esquemas.

La Terapia Centrada en Esquemas -una psicoterapia integradora que combina elementos de las escuelas cognitivo-conductuales, teoría del apego, gestalt, constructivistas y elementos dinámicos-; creada por Jeffrey Young (2003) a partir de la casuística de todos aquellos que comparten sus planteamientos. Es creada como una alternativa para consultantes que son difíciles de tratar debido a la presencia de patologías crónicas bien consolidadas. Entre estos se incluyen los trastornos de personalidad y aquellos que constituyen la base de los trastornos del Eje I que, de acuerdo con el DSM, incluyen trastornos de ansiedad, del estado de ánimo, sexuales, somatomorfos, alimentarios y de uso de sustancias tóxicas.

Young (2003, en Rodríguez, 2009) plantea que los esquemas son la secuencia de una interacción entre las necesidades emocionales de la infancia no satisfechas (atención, cuidado, afecto, identidad, límites), las experiencias tempranas (eventos traumáticos, exceso de frustración, sobreprotección, vulnerabilidad) y el temperamento innato (apuntalamientos biológicos de la personalidad).

De acuerdo con la Terapia Centrada en Esquemas los diversos modos de intervención del supervisor con el terapeuta en formación son paralelos a los utilizados por un terapeuta con su paciente. (Young, 2003). Para describir los modos de intervención predominantes de veinte supervisores tipifican los roles usados por los supervisores en la interrelación con los supervisados. La medición de los modos de intervención se lleva a cabo de acuerdo con la Escala Clasificatoria de la Terapia Centrada en Esquemas (Schema Therapy Supervision Rating Scale, STSV-RS) propuesta por Jeffrey Young en 2013.

Esta escala es utilizada para medir la enseñanza, entrenamiento, investigación y certificación de los supervisores. Propone diferenciar entre la adherencia (¿está presente X característica?, codificada en 0,1) y la competencia (¿qué tan bien se realiza?, codificada en una escala 0-6). Puede utilizarse para evaluar la supervisión individual o de grupos en cualquier presentación o reporte de supervisión: verbal, síntesis, respuestas del paciente, relatos de procesos, autorreflexiones, tareas, grabaciones, etc. Además, la escala permite medir tanto el desarrollo personal como el profesional de los terapeutas en formación (metas, habilidades desarrolladas, roles, acercamientos a dificultades, límites, comportamientos, expresiones verbales y paraverbales, estructura de la sesión, modos de intervención, entre otros).

De esta manera, el supervisor asume diferentes roles en relación con el supervisado respondiendo a lo que presente este último en cualquier momento. Los supervisores deben tener claro desde qué rol se están interrelacionando en cualquier momento dado, ya que cada rol tiene un tono emocional e interpersonal específico y deben saber cómo

meta-comunicarlo a los supervisados para acordar un cambio en sus intervenciones con el paciente.

De acuerdo con la Terapia Centrada en Esquemas (Young, 2003) los roles principales que puede interpretar un supervisor son:

1. Entrenador. La atención del supervisor está puesta en la correcta aplicación de las técnicas y los modos de intervención por parte del terapeuta en relación con el paciente.
2. Mentor. El foco de la intervención del supervisor al terapeuta se centra en identificar y lidiar con las dificultades que el terapeuta manifiesta tener en relación con su comprensión del proceso terapéutico que está llevando a cabo.
3. Terapeuta. El supervisor atiende algunos desencadenantes emocionales de la experiencia personal del terapeuta -derivados de la relación con el paciente- y que no ha solucionado en su propio proceso terapéutico.

De acuerdo con lo anterior, las metas pueden ser separadas en las que conciernen al desarrollo personal de los supervisados y las relacionadas con su desarrollo profesional:

1. Desarrollo personal del supervisado. Entrenar a los supervisados a:
 - a. Identificar sus mal adaptados esquemas/modos en sus inicios.
 - b. Identificar las condiciones bajo las que sus esquemas y modos pueden dispararse.
 - c. Relacionar esquemas y modos a su origen en las experiencias tempranas y necesidades no atendidas.

d. Cambiar voluntariamente de un modo disfuncional a un modo adulto sano.

2. Desarrollo profesional del supervisado. La meta es entrenar a los supervisados en:

a. Implementar a fondo etapas de terapia: acercamiento inicial, evaluación de esquemas y modos (vía observación, inventarios, reporte de eventos de vida, etc.), conceptualización y educación en esquemas, mapeo del modo cognoscitivo para relacionar esquemas, intervenciones existenciales clave para afirmación y cambio, ruptura de patrones de conducta, autorregulación vía el modo adulto saludable, autonomía y finalización del tratamiento.

b. Desarrollar una conceptualización del caso basada en esquema/modo, efectivo y bien trabajado (desarrollable) y usarlo minuciosamente para informar estrategias para evaluación y cambio de sanación del esquema/modo.

c. Desarrollar habilidades para identificar, nombrar y especificar relaciones entre los modos, esquemas y necesidades vitales no atendidas de una manera genuina y validada por la experiencia del paciente.

d. Ser capaz de evocar las emociones del paciente y validarlas.

e. Desarrollar competencias en la aplicación de estrategias específicas de la terapia de esquemas: metáforas reescritas, trabajo enfocado a las emociones (silla vacía, relación terapéutica), estrategias cognitivas para enfrentar el modo protector y ruptura de patrones de conducta (en sesiones de juego de roles).

f. Prevenir consecuencias dolorosas para el paciente regulando minuciosamente la intensidad emocional y, en su caso, evaluando tendencias suicidas o auto dañinas, ofreciendo técnicas sólidas para promover la seguridad del paciente y su preservación

emocional y ejecutando un plan de intervención y contención en crisis mediante la inclusión de un “lugar seguro” interior, metáforas, objetos transicionales y consistencia en la calidad de la relación de terapia.

g. Ofrecer simulación limitada a los pacientes con dificultades emocionales, actuando como personas reales y no como técnicos, preguntándose y respondiendo a sí mismos “¿qué haría un paciente sano en esta situación?”

h. Usar sintonía empática, apertura limitada y relevante y gestos expresivos resonantes para crear una conexión curativa interpersonal y emocional con el paciente (no sólo racional y discursiva).

i. Fijar límites y confrontar empáticamente al paciente.

j. Identificar choques en la relación terapéutica y solucionarlos.

4.8.1.3 Modelo SAS (Systems Approach to Supervision).

Este modelo privilegia un acercamiento relacional para la transmisión de las habilidades requeridas en la práctica clínica. Se considera que la supervisión es un modo de relación que hace uso de la completa participación del supervisor y del formando en el trayecto de sus respectivas funciones (Holloway, 2014).

De acuerdo con Holloway (2014) este modelo “puede ser utilizado como marco de referencia para resolver un dilema, para establecer una estrategia de supervisión o para diseñar un entrenamiento”. Otorga cuatro elementos de soporte para los supervisores y para los formandos con los que puedan atender sus pensamientos, decisiones, actitudes y comportamientos:

1. Una base descriptiva;
2. Una guía para enunciar objetivos comunes y metas;
3. Un camino para descubrir significados en lo que respecta a los participantes y a la profesión y;
4. Un modo sistemático de indagación para determinar objetivos y estrategias de interacción durante la supervisión (Holloway, 2014).

El modelo también incorpora: un factor central que estructura la relación de supervisión y que determina las funciones y los roles posibles del supervisor (evaluar, instruir, asesorar, modelar); cuatro factores contextuales (supervisado, supervisor, consultante y organización) que determinan las relaciones posibles; y dos factores de proceso (tareas de enseñanza para el formador y estrategias de supervisión para el supervisor). Estos compuestos se consideran parte del proceso interrelacional de todos los factores.

4.8.2 Modelos de supervisión de desarrollo integrado

La idea que sostiene a los modelos de desarrollo integrado de la supervisión es que los seres humanos están en continuo crecimiento. El objetivo es conocer las fortalezas y las áreas de crecimiento, llamadas competencias, del formador; por lo tanto, es factible la identificación continua de estas competencias dentro de un contexto de aprendizaje permanente. Para los supervisores el foco está puesto en encontrar con exactitud la fase actual del formador; y a partir de esto, proporcionar información, retroalimentación y un apoyo adecuado según su momento de desarrollo, a la vez que se le facilita su progreso hacia la siguiente etapa.

Worthington (1987) estudió varios modelos de supervisión y entrevistó que tanto el proceder de los supervisores como su relación con los formandos iban cambiando en función de la experiencia que éstos adquirirían.

El *Modelo de Loganbill, Hardy y Delwirth* (1982) fue el primer modelo de desarrollo integrado de supervisión. Incluye tres estadios (estancamiento, confusión e integración) caracterizados por las actitudes que tiene el formando hacia el mundo exterior, hacia sí mismo y hacia el supervisor; cinco tipos de intervención (facilitadora, confrontadora, conceptual, prescriptiva y catalizadora); y diez temas de supervisión (Worthington, 1987).

Este modelo considera que, lo largo de su desarrollo, el formando transita reiteradamente por estos estadios y logra en cada ciclo una mayor integración. De esta manera, el supervisor hace uso de los diferentes tipos de intervención para facilitar el progreso del formando en diez aspectos básicos: 1. Relación de supervisión; 2. Competencia; 3. Conciencia emocional; 4. Propósito y dirección; 5. Autonomía; 6. Personal; 7. Respeto por las diferencias individuales; 8. Ética profesional; 9. Motivación; 10. Identidad (op. cit.).

Por su parte, Stoltenberg (1997) observó que los formandos tendían a llevar a cabo sus primeras intervenciones psicoterapéuticas de una manera rígida, superficial e imitativa; por lo que describió un modelo de desarrollo integrado de tres niveles: principiante, intermedio y avanzado; con el que los formandos pudieran caminar hacia el logro de competencias, seguridad en sí mismos y autosuficiencia.

4.9 Escuelas holísticas

En el marco de las escuelas integrativas se circunscriben las escuelas holísticas. De acuerdo con Pérez-Porto (2008) “la perspectiva holística implica una superación de los paradigmas para propiciar la figura del sintagma, entendida como una integración de paradigmas. Una actitud sintagmática supone la convergencia de diversas perspectivas, lo que sólo puede lograrse con criterios holísticos” (op. cit.). El principio básico fue sintetizado por Aristóteles quien afirma que «el todo es mayor que la suma de sus partes». Este teorema se puede traducir como la importancia de considerar todos los elementos de un tema específico, incluyendo aquello que no es dicho o visible.

Así, la psicología holística sostiene que las alteraciones emocionales y los problemas psicológicos son intentos de evolución de cada una de las dimensiones que componen al ser humano (cuerpo, espíritu y mente).

Entre las técnicas que utilizan se encuentran: hipnosis, homeopatía, mindfulness, biodescodificación, medicina china, programación neurolingüística, constelaciones familiares y coaching. Dentro de las diversas escuelas con orientación holística, se destaca el modelo Ecológico Multidimensional.

4.9.1 Modelo de supervisión ecológico multidimensional

Este modelo propuesto por Jorge Corsi (2005), llamado *Modelo Ecológico Multidimensional*, distingue cuatro dimensiones psicológicas interdependientes dentro del microsistema del ser humano, a saber:

1. Dimensión cognitiva (estructuras y esquemas cognitivos, las formas de percibir y conceptuar el mundo);
2. Dimensión conductual (repertorio conductual en el ambiente);
3. Dimensión psicodinámica (dinámica intrapsíquica en sus diferentes niveles de profundidad);
4. Dimensión interaccional (pautas de relación y de comunicación interpersonal).

Corsi basó su propuesta en la teoría de Arnold Lazarus (1932-2013), conocida como Terapia Multimodal que pretende valorar la personalidad del consultante en los siguientes aspectos: cognición, afecto, base somática, interpersonal y conducta.

Supone que los seres humanos tienen cogniciones, afectos y sensaciones sobre una base somática y conductas en contextos interpersonales. De esta manera, en el contexto de la supervisión, se pretende que el formando pueda evaluar su propio perfil de manera holística.

En resumen, los supervisores de psicoterapeutas han integrado modos de intervención que derivan de sus particulares situaciones teórico-epistemológicas impregnadas de condicionamientos sociales y culturales en los que se circunscriben; sin embargo, en su hacer supervisión tendrán que proveer a los terapeutas de una forma de conocer que les permita afrontar la incertidumbre, aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones, reflexionar acerca de su práctica, aprehender un pensar donde nada es concluyente y absoluto, sino que está encadenado a otros sentidos abiertos y dinámicos.

Ciertamente, algunas de las escuelas psicoterapéuticas arriba mencionadas han creado modelos teóricos de supervisión e, inclusive, criterios de evaluación para supervisores; pero ha sido menos estudiada la intencionalidad comunicativa de las intervenciones que realiza quien supervisa en un contexto de formación y a qué función obedecen.

CAPÍTULO II

Problematización, justificación y pertinencia

1. Problematicación

La tendencia de los últimos años va enfocada a encontrar modos de medir y evaluar la efectividad de las psicoterapias. A esta iniciativa se suma, por extensión, la búsqueda de formas de medir y evaluar los procesos de formación; de esta manera, han destacado los Tratamientos Empíricamente Validados (TEV).

Valorar la apropiación de un “saber-decir y de un saber-hacer” ha demandado por parte de las instituciones y de los supervisores el diseño de instrumentos de evaluación que den cuenta del nivel de pericia logrado por los supervisados. La mayor parte de estos instrumentos se enfocan en medir, valorar las competencias que se van adquiriendo.

Así, dentro de las investigaciones en psicoterapia se tienen dos vertientes: 1. La científica, cuantificable, estadística, sustentada en la evidencia, “manualizable” y; 2. La práctica, social, basada en la exploración de fenómenos, procesos y relaciones.

En los años noventa, los Estados Unidos de Norteamérica pidieron a sus investigadores dar respuesta acerca del efecto específico de cada psicoterapia y de sus elementos diferenciadores para, de este modo, facilitarles a los terapeutas el uso de determinado tratamiento psicoterapéutico en función del tipo de trastorno psicológico que se presentaba.

Es así como inician las investigaciones científicas con base en la metodología cuantitativa, cuyo objetivo es armar una lista de los tratamientos psicoterapéuticos cuya eficacia esté empíricamente validada: “En el estudio de eficacia priman los aspectos de validez interna y control de variables que garantizan la estimación insesgada de los efectos producidos por el tratamiento. Si los estudios de eficacia señalan que los

pacientes del grupo de terapia consistentemente logran mejores resultados que los del grupo control entonces la intervención queda identificada como “tratamiento con apoyo empírico” (Pascual, et al., 2004, p.3). Destacan, entre ellos, las orientaciones cognitivas y conductuales debido a la calidad de la evidencia que las sustentan, según el diseño experimental aleatorio.

Sin embargo, Rodríguez (2004) sostiene que un mismo problema puede ser tratado de forma exitosa desde diferentes perspectivas psicoterapéuticas y que la elección del tratamiento va a depender más de la escuela de aprendizaje del terapeuta que de lo que dictan los estudios científicos. Así lo avala un estudio de Garb (1988) en el que observa que, cuando el pensamiento científico y la creencia personal entran en conflicto respecto de un problema, los terapeutas suelen inclinarse a favor de las creencias. Sin embargo, para algunos, “sólo hay una Psicología clínica aceptable, aquélla que se sostiene sobre los principios del método científico.” (Pascual, et al., 2004, p.6).

Pero, “que una intervención sea eficaz, no es garantía suficiente de utilidad o de importancia práctica. Los ensayos clínicos aleatorizados o estudios de eficacia son necesarios, pero no suficientes para garantizar la eficiencia o efectividad del tratamiento” (Pascual, et al., 2004 p.3). De esta manera, varios investigadores (Garfield, 1996; Silverman, 1996; Wampold, 1997) no están de acuerdo con los criterios seleccionados por el método científico; aducen que otros factores importantes no fueron tomados en cuenta en las investigaciones, por ejemplo, las expectativas ante el tratamiento, la eficacia del terapeuta y la relación terapéutica.

En apoyo a lo anterior, Rodríguez (2004) critica los modelos de tratamientos empíricamente validados (TEV) por enfocarse únicamente en el trastorno, en la

patología y en los síntomas, dejando de lado a las personas que los sufren. Sostiene que “se categorizan los síntomas usando el DSM para llegar a diagnósticos; además se sugiere profundizar en la clasificación de las personas para tratar de localizar otras variables que puedan servir para determinar la adecuación de las personas a tratamientos” (op. cit. p.48), donde la idea básica parece que consiste en determinar qué características de los clientes embonan con cuál tratamiento.

Rodríguez (2004) evidencia que los TEV no ofrecen información alguna acerca de los mecanismos de cambio que sostienen a las intervenciones, acerca de porqué o cómo funciona la terapia y dar cuenta de ellos -para estandarizarlos en un manual- sería imposible de llevar a cabo dada la enorme cantidad de variables que intervienen. Apoyándose en las reflexiones de Lamer (2004, en Rodríguez, 2004) afirma que los tratamientos psicoterapéuticos pueden dividirse en dos: unos “impulsados por el modelo”; de los cuales la redacción de procesos estandarizados es difícil pero factible y; otros “dirigidos al cliente”, basados en aspectos relacionales (qué decir, cuándo intervenir, etc.) con los que no se puede escribir una guía precisa.

Para ejemplificar lo anterior, Rodríguez (2004) escribe: “De la misma manera que en una academia de conducir enseñan a manejar los diferentes aspectos implicados en la conducción (normas de tráfico, cambiar marchas, girar, frenar), pero no explican lo que hay que hacer si al adelantar un camión te encuentras otro de frente: ¿acelerar? o ¿frenar?; dependerá del contexto, y éste no puede describirse porque las posibilidades son infinitas.” (op. cit. p.50). Así lo mismo con la formación de psicoterapeutas.

Por su parte, Krause (2011) en un ensayo intitulado *Psicoterapia: ¿oficio sin ciencia o ciencia sin oficio?*, señala que las investigaciones de los tratamientos empíricamente

validados (TEV) están poco presentes en la enseñanza de la psicología clínica.

Sostiene que en las instituciones de formación prevalecen los textos conceptuales, es decir, aquellos que presentan el pensamiento de “escuelas” psicoterapéuticas, por encima de los estudios que muestran los resultados de las investigaciones empíricas. Añade que este método pedagógico se dedica más a “formar” que a “informar”. (op. cit. p.91).

El psicoterapeuta en formación se nutre principalmente de la teoría, de la supervisión y de su experiencia; sin embargo, Krause (2011) afirma que la tendencia es que el ejercicio de la profesión como actividad privada quede en el pasado y que predomine en el futuro su incorporación al sector público. La pregunta que cabe es, siguiendo a Rodríguez (2004): “¿Qué pasaría si un grupo de tratamientos empíricamente validados se vuelven inmerecidamente con el control de la psicoterapia en detrimento de otros?” (op. cit. p. 51)

Es importante no perder de vista los probables intereses políticos y económicos que hay detrás de los TEV. El sector público validará aquellos tratamientos cuyo costo-efectividad convenga más...al estado o a las compañías aseguradoras. Pero, dejando de lado los intereses oscuros, también es relevante considerar que a “esta época individualista y pragmática...le gusta el instante presente, la evaluación, el determinismo, la inmediatez, el relativismo, la seguridad...cultiva el desprecio por el pensamiento...como si una causalidad única permitiera dar cuenta de la condición humana...donde las personas que padecen trastornos psíquicos se cuidan como pueden: medicamentos, terapias diversas, medicinas paralelas, curas de todo tipo, desarrollo personal, magnetismo, etc.” (Roudinesco, 2012, p.12).

Así es que un poco entre la espada y la pared se requiere, por un lado, de la construcción de criterios de control de modelos psicoterapéuticos empíricamente validados; pero, por otro lado, so pretexto de proteger a los usuarios de los charlatanes, no se debe consentir la elaboración de una “lista” de TEV que estipule una normatividad y que justifique el uso del poder del estado o de las aseguradoras. Sería un “pacto de servidumbre voluntaria”. (Roudinesco, 2005, p.18).

Por esto, la propuesta de Rodríguez (2004) acerca de potenciar las investigaciones cualitativas cuyos objetos de estudio sean “un terapeuta, usando una técnica, en interacción con unos clientes” (op. cit. p.53) parece sensata. Es decir, “¿qué aspectos de las técnicas, usados por un terapeuta con determinadas habilidades, ayudan a promover cambios en un cliente o clientes con unos recursos concretos?” (op. cit.). Pero no el estudio de cada variable por separado, sino el diseño de estudios en los cuales estas variables estén en interacción.

Siguiendo la idea de Henry (1998) “la gran apuesta es la formación y es precisamente a través de ella como podemos garantizar que los/las nuevos/nuevas terapeutas saben manejar técnicas de cambio, relación terapéutica, expectativas de solución y todas las demás habilidades que sirven para potenciar los recursos de los clientes.” (Henry, 1998, en Rodríguez, 2004, p.53).

De la misma manera, la apuesta de esta investigación es explorar con precisión cómo se transmite un “saber-decir y un saber-hacer” más allá de las fragmentaciones y particiones que se están llevando a cabo. Cabe recordar que el propio Wundt (1879), en sus últimos años, reconoció que su laboratorio de psicología experimental en Leipzig

era hasta cierto punto restrictivo y propuso un enfoque más abarcativo que incluyera los estudios de otras disciplinas hermanas, especialmente las de las ciencias sociales.

2. Justificación y pertinencia

Es cierto que el psicoterapeuta en formación se nutre principalmente de su experiencia inmediata, de la supervisión y de la teoría. Posiblemente, la mayor dificultad de la transmisión de una disciplina como la psicoterapia sea el conseguir la aprehensión del bien-hacer y del bien-decir; esto es, acoger un conocimiento, capturar sus destrezas, captar su uso y aplicarlo a situaciones nuevas y concretas para resolver problemas a partir de ese conocimiento adquirido (Zohn y Valencia, 2013).

La supervisión que está dirigida a la formación de los futuros psicoterapeutas “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...destrezas y competencias para la práctica profesional.” (Zohn y Valencia, 2013, p. 117).

En concordancia con estas autoras, la presente investigación se adhiere a la epistemología de la comprensión más que a la de la validación y pretende elucidar, a través del análisis de los discursos de los supervisores, cómo se transmite un saber-decir y un saber-hacer en el dispositivo de la supervisión.

En este estudio se considera que la inclusión de los cuatro niveles de análisis de los discursos de los supervisores clínicos propuestos permite reconocer la necesidad de

conceptualizar -en términos comunicativos- las tendencias de enseñanza a través de la singularidad de los sujetos, lo cual favorece la construcción de modelos comprensivos de lo que ocurre dentro del dispositivo de la supervisión en el proceso de formación de psicoterapeutas.

Como ya se ha señalado en diferentes momentos, el tema general de esta investigación se enfoca en el estudio de la supervisión clínica en el contexto de la formación de psicoterapeutas. Al llevar a cabo la revisión de la literatura respecto de este tema general se encontraron, por un lado, abundantes documentos, manuales y descripciones de procesos de cómo debería de llevarse a cabo la supervisión clínica en el contexto de la formación; pero, por otro lado, se detectaron pocos estudios relativos a lo que realmente acontece dentro del dispositivo de la supervisión. Estos pocos estudios utilizan principalmente, como instrumentos de análisis, la entrevista a profundidad de supervisores y formandos o el contraste entre lo que se propone hacer y lo que se debería hacer con el interés de generar una teoría fundamentada.

Así, el inicio de este estudio surge a raíz de una pregunta muy general: ¿qué es lo que los supervisores realmente dicen y hacen dentro del dispositivo de la supervisión en el contexto de la formación de psicoterapeutas? y, esto que dicen y hacen, ¿cómo es dicho y para qué?, es decir, ¿con qué intenciones y con qué finalidades?; además, ¿desde dónde dicen lo que dicen?, esto es, ¿qué papel o rol desempeñan? y ¿qué metas desiderativas guían su decir?

Es desde aquí que se generan las preguntas y los objetivos que guían esta investigación, los cuales se presentan a continuación:

2.1 Pregunta de investigación

¿Cómo se transmite un saber-hacer y un saber-decir dentro del dispositivo de la supervisión clínica en el contexto de la formación de psicoterapeutas?

2.1.1 Preguntas secundarias derivadas

1. ¿Cuáles son los focos de atención de los supervisores clínicos?
2. ¿Qué intenciones comunicativas se evidencian?
3. ¿Qué estilos retóricos se distinguen?
4. ¿Qué funciones pragmáticas cumplen los actos de habla?
5. ¿Cuáles son las posiciones actanciales en las que se ubican los supervisores clínicos como sujetos hablantes?
6. ¿Qué ideales/metas desiderativas que quedan expuestas en sus discursos a partir de las dimensiones axiológicas inferidas?
7. A partir de lo anterior, ¿qué tendencias de enseñanza quedan expuestas, de manera tal que se logre comprender cómo transmiten un saber-decir y un saber-hacer?

2.2 Objetivo general

Analizar, en el contexto de la formación de psicoterapeutas, las acciones discursivas de cinco supervisores clínicos con diferentes perspectivas psicoterapéuticas, con la finalidad de identificar cómo transmiten un saber-hacer y un saber-decir.

2.2.1 *Objetivos particulares derivados*

1. Identificar la predominancia de los focos de atención de cada supervisor mediante la agrupación temática de los actos de habla emergentes.
2. Identificar las intenciones comunicativas mediante la categorización de la fuerza ilocutiva de cada acto de habla.
3. Identificar los modos de expresión recurrentes a partir de la clasificación de sus estilos retóricos.
4. Precisar las finalidades discursivas que cada supervisor persigue mediante la categorización de las funciones pragmáticas.
5. Determinar las posiciones actanciales desde las que emiten sus discursos para ubicar la funcionalidad de los roles que desempeñan.
6. Inferir los factores que den cuenta de su constitución subjetiva y de los ideales/las dimensiones axiológicas que prevalecen.
7. A partir de lo anterior, establecer/discriminar sus tendencias de enseñanza para comprender cómo transmiten un saber-decir y un saber-hacer.

Los resultados que se desprendan permitirán a los supervisores una mayor intelección de cómo acompañar a quien se forma como psicoterapeuta; a definir con mayor precisión qué elementos son eficaces para el acompañamiento; además de cómo transmitir no únicamente el quehacer profesional, sino un saber del sujeto sobre sí mismo, de sus yo(es) que lo habitan, de sus modos de procesamiento, de sus vivencias e interacciones, alrededor de las cuales se plantean problemáticas propias del existir.

Por otro lado, las instituciones dedicadas a la formación de psicoterapeutas podrán contar con un estudio que les permita decidir de mejor manera cómo desarrollar sus prácticas de formación.

Debido a lo anterior, esta investigación promueve una visión de conjunto que permitirá, posteriormente, diseñar estrategias eficaces y eficientes de acompañamiento para los supervisores; en este sentido es que se encuentra su pertinencia puesto que existen relativamente pocos estudios vinculados con el proceso de supervisión desde el dar cuenta de las injerencias de los propios supervisores.

Finalmente, los resultados obtenidos favorecerán una mayor intelección de cómo se lleva a cabo -y no cómo se dice que se lleva a cabo- la supervisión clínica, lo que permitirá a los involucrados contrastar entre lo que sucede y lo que se proyecta como meta para afinar sus modelos de formación.

CAPÍTULO III

Marco teórico-conceptual

Introducción

Todo marco teórico cumple dos funciones simultáneas: la primera, designar los parámetros y los conceptos desde los cuales se lleva a cabo una investigación; y, la segunda, señalar sus delimitaciones. Así, los conceptos se utilizan para elaborar la perspectiva teórica desde la cual se realiza un estudio. Estos conceptos son, entonces, las unidades de análisis identificadas y determinadas por quien investiga. Existen dos formas de generar las unidades de análisis: la primera supone derivarlas de los datos una vez que fueron revisados y decodificados; la segunda propone establecerlas en un principio y verificar que sean las adecuadas (Hernández-Sampieri, 2018).

Como sostienen Rodríguez et al., (1999), en la investigación cualitativa existe una relación estrecha entre lo que se pretende investigar, el enfoque elegido, el análisis de los datos, el diseño del estudio, la metodología que se ha de utilizar, etc., en fin, entre los diferentes procedimientos concretos según la posición teórica adoptada y el tipo de preguntas abordadas. Debido a esta interrelación entre el análisis de los datos y los restantes elementos, los estudios de corte cualitativo suelen tener un proceso de desarrollo cíclico, abierto y flexible.

Con la intención de darle un ordenamiento lineal a aquello que se forja a nivel cíclico, es que se desarrolla este apartado teórico-conceptual cuya finalidad es lograr la comprensión de los resultados de este estudio a partir del modo en el que los datos han sido analizados.

Es así como se eligieron cuatro niveles de análisis de los discursos de los supervisores clínicos estudiados: fuerza ilocutiva, estilo retórico, posición actancial y función del lenguaje; tomando como base los actos de habla emitidos dentro del dispositivo en el

contexto de la formación de psicoterapeutas. En este apartado se enmarcan teóricamente los conceptos y se delimitan sus atribuciones.

De esta manera, las funciones del lenguaje, las fuerzas ilocutivas, el modelo actancial y los estilos retóricos conforman una relación “tetraléctica” en el sentido de que cada uno de los cuatro niveles se interrelacionan entre sí sistemáticamente conformando una síntesis o acción discursiva; es decir, la fuerza ilocutiva es el modo en el que se cumple la función del lenguaje a través de un estilo retórico que señala la preferencia de la enunciación de un actante y da cuenta de su singularidad, de sus deseos expresados en dimensiones axiológicas y de sus tendencias de enseñanza, permitiendo así lograr una comprensión profunda que consienta inferir cómo se transmite un saber-decir y un saber-hacer.

A continuación, se presenta, pues, el sustento teórico de cada uno de estos conceptos que permiten acercar las respuestas a las preguntas planteadas en esta investigación.

1. La teoría de los actos de habla

La teoría de los actos de habla se basa en la idea de que con el lenguaje se realizan acciones, esto es, se hacen cosas con palabras: “la palabra misma es una forma y un medio de acción” (Charaudeau & Maingueneau, 2005, p.12). Esta teoría fue fundada por John Langshaw Austin en los años cincuenta y se considera una de las aportaciones más destacadas a la filosofía del lenguaje, específicamente a la pragmática.

Un acto del habla es la acción realizada al emitir un enunciado o frase con una intención comunicativa concreta (Palacios et al., 2019). Se define como la unidad básica de la comunicación lingüística con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...) y es propia del ámbito de la pragmática (Charaudeau & Maingueneau, 2005, p.12).

Puesto que se comprende que comunicarse es una forma de actividad, “los diversos tipos de actos de habla posibles (por ejemplo, asegurar, pedir, explicar...) responden a intenciones distintas (convencer, obtener algo, dar información...). La comunicación humana tiene como objetivo fundamental el conseguir determinados fines por medio del uso de la lengua, de tal modo que la actuación lingüística se compone de una serie de actos encaminados a la consecución de esos fines” (Austin,1982).

Así, al enunciar una frase cualquiera se cumplen tres actos simultáneos:

1. *Un acto locutorio* (o ilocutivo), en el sentido en que se articulan y combinan sonidos, nociones y palabras, corresponde al contenido de lo emitido; tiene que ver con los significados de las palabras, por lo que Austin (1982) distingue tres micro-actos: un

acto fonético (emitir ciertos “ruidos”); un acto fático (emitir palabras pertenecientes al lenguaje) y; un acto rético (usar esos sonidos con sentido y referencia).

2. *Un acto ilocutorio* (o ilocutivo), en la disposición en que la enunciación de la frase constituye de por sí un determinado acto de relación entre los interlocutores, indica la intención de lo que se quiere decir mediante esa emisión. Austin (1982) señala que, a los distintos tipos del lenguaje según su uso, se le conoce como “doctrina de las fuerzas ilocucionarias”.

3. *Un acto perlocutorio* (o perlocutivo),” en la medida en que la enunciación sirve a fines más lejanos y que el interlocutor puede no comprender, aunque domine perfectamente la lengua” (Ducrot y Todorov, 2014, pp.384-385); se corresponde con el efecto o consecuencia que el emisor produce en el destinatario. Los actos perlocutorios pueden dividirse en pretendidos (deseados por el hablante) o imprevistos (no deseados por el hablante).

1.1 Doctrina de las fuerzas ilocucionarias

La intención comunicativa -fuerza o acto ilocutivo- es el propósito que quiere conseguir, por medio de su discurso, el colectivo de actores comunicativos. “La intención modela el discurso del emisor, puesto que sus actos lingüísticos irán encaminados a lograr la empresa que persigue (aunque sea de forma inconsciente), a la vez que también influye en la interpretación del receptor” (Casalmiglia y Tusón,1999).

John Searle define la intencionalidad de un acto de habla como una propiedad en virtud de la cual los estados mentales de los sujetos tienen cierta direccionalidad, esto es,

“como una propiedad de algunos estados mentales de ser sobre algo o acerca de algo” (Searle, 1980, p.18).

Por lo tanto, para determinar la intencionalidad de un acto ilocutivo es necesario determinar qué uso se le da a la locución; esto es, si se está preguntando, respondiendo a una pregunta, dando seguridad, dando información, anunciando un propósito, dictando sentencia, haciendo una crítica, describiendo, etc. De esta manera, es posible distinguir cómo “llevar a cabo un acto *a/* decir algo, como cosa diferente de realizar el acto *de* decir algo” (Austin, 1982, p.144).

Puesto que un acto ilocutivo, como lo señala Austin (1982, p.162), está conectado con la producción de efectos (a diferencia de los actos perlocutivos que buscan generar consecuencias) según sus intenciones comunicativas, éstos pueden clasificarse en cinco tipos (op. cit. pp.195-212), como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Clasificación de las fuerzas ilocutivas según sus intenciones comunicativas en Austin

Fuerza ilocutiva	Acto que realiza	Características
1. Judicativa	Emisión de un juicio	Emiten juicios, veredictos, estimaciones, cálculos, apreciaciones sobre la base de pruebas o de razones, respecto de valores o hechos. Señalan la verdad o falsedad, el fundamento o la falta de él, la razonabilidad o la irrazonabilidad.
2. Ejercitativa	Ejercicio de potestades	Consisten en el ejercicio de capacidades, potestades, derechos o influencia, abogar o tomar decisiones en favor o en contra de una línea de conducta (idea, emoción, comportamiento).
3. Compromisoria	Acción de prometer o comprometer	Comprometen al hablante a hacer algo, declarar o anunciar intención de hacer algo, de tomar partido, elegir una línea de acción sobre acciones futuras.
4. Comportativa	Acciones sobre las actitudes y	Tienen que ver con las acciones y reacciones -pasadas, presentes o futuras- frente a las actitudes, la

	comportamientos sociales	fortuna y el comportamiento social de los demás.
5. Expositiva	Argumentaciones	Suponen expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos y referencias. Ponen de manifiesto el modo en que las expresiones encajan en un argumento o conversación, cómo se están usando las palabras.

Tal como lo indica Austin (1982), la fuerza ilocutiva de una emisión depende de la intención comunicativa del hablante. Esta intención debe inferirse por el contexto, ya que las mismas palabras pueden tener fuerzas ilocutivas diferentes en contextos diferentes.

John Searle -discípulo de Austin- desarrolló la idea de que un mismo acto locutorio puede diferir en sus fuerzas ilocutivas según sean presentadas como una aseveración, una interrogación, una orden o una expresión de deseo. Para salvar esta confusión, Searle (1991) propuso que las intenciones ilocutivas de un acto de habla puedan describirse siguiendo reglas o condiciones específicas dadas por las condiciones de emisión y por el propósito que se persigue; de tal manera que agrupa los actos de habla ilocutivos en cinco categorías, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Clasificación de las fuerzas ilocutivas según sus intenciones comunicativas en Searle

Acto ilocutivo	Características	Ejemplo
1. Asertivos o representativos	Dicen algo acerca de la realidad.	El teatro estaba lleno
2. Directivos	Pretenden influir en la conducta del interlocutor	No te olvides de cerrar con llave
3. Compromisivos	Condicionan la ulterior conducta del hablante.	Si tengo tiempo, pasaré a saludarte.
4. Expresivos	El hablante manifiesta sentimientos o actitudes.	Lo siento mucho.
5. Declarativos	Modifican la realidad.	¡Estás despedido!

Es factible observar que Searle (1980) relaciona “la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se lleva a cabo al emitirla (siempre que ello se dé en las condiciones apropiadas); así, por ejemplo, con un imperativo se estaría dando órdenes, y con una interrogativa, solicitando información” (op.cit.).

Searle demostró que los actos ilocutivos presuponen, además de un hablante, un receptor o destinatario; es decir que la fuerza ilocutiva recae sobre otra persona: “si no hay receptor intencional, no hay acto ilocutivo”. Sin embargo, si el receptor es una entidad difusa -por ejemplo, un público en una conferencia-, entonces la fuerza ilocutiva recae enteramente en el hablante. (Searle, 1980).

Por su parte, William Stiles, acorde con esta propuesta de Searle, señala que “todo acto ilocutivo incluye un aspecto intersubjetivo” (Stiles, 1993, p. 80), al cual define como “una emisión que describe la cualidad particular del impacto de un centro de experiencia sobre otro” (op. cit.); esto es, el aspecto intersubjetivo de un acto ilocutivo es el que precisa la relación del hablante con el destinatario.

1.2 Actos ilocutivos intersubjetivos

Stiles (1993), al igual que Austin y Searle, reconoce las similitudes en las categorías y definiciones de los actos ilocutivos elaboradas por éstos y, de la misma manera, sostiene que los mandatos, las sugerencias, los permisos o prohibiciones - por ejemplo- son intentos del hablante que buscan guiar el comportamiento de otro.

Sin embargo, a diferencia de Austin o Searle, Stiles (1993) propone una nueva taxonomía de los actos ilocutivos en función de su aspecto intersubjetivo, es decir, de la

relación entre el hablante y el destinatario. Stiles sostiene que la fuerza ilocutiva intersubjetiva de una emisión cualquiera depende de tres principios de clasificación:

- a) *Una fuente de experiencia*. Se refiere a si una emisión tiene qué ver con las experiencias (información, ideas, sentimientos, conducta) del hablante o con las del destinatario.
- b) *Un marco de referencia*. Indica si en la emisión de la experiencia se adopta el punto de vista del hablante o el del destinatario.
- c) *Un foco*. Se refiere a si el hablante ha de presuponer un conocimiento específico en el destinatario para realizar la emisión (Stiles, 1993, p. 81).

A partir de estos tres principios de clasificación, el autor propone ocho combinaciones posibles -llamadas *modalidades de acto*- que definen actos ilocutivos intersubjetivos. Cada una de esas ocho categorías obtenidas por la combinación de estos principios implican la existencia de un hablante y un destinatario: “En este sentido, cada emisión conforma una microrrelación específica entre el hablante y el otro. La taxonomía es un puente conceptual que une los actos de habla individuales con el discurso de dos personas” (Stiles, 1993, p.83).

Estas ocho modalidades de acto propuestas por Stiles (1993, p.81) se muestran en la siguiente tabla 3:

Tabla 3. Modalidades de acto propuestas por Stiles

Modalidades de acto	Fuente de experiencia	Marco de referencia	Foco	Tipos de actos de habla
1. Revelación	Hablante	Hablante	Hablante	informes, pensamientos, experiencias subjetivas, vivencias,

				sentimientos, percepciones, intenciones.
2. Recomendación	Hablante	Hablante	Destinatario	sugerencias, consejos, órdenes, mandatos, permisos, prohibiciones.
3. Aleccionamiento	Hablante	Destinatario	Hablante	declaraciones de hechos, afirmaciones, descripciones, caracterizaciones.
4. Confirmación	Hablante	Destinatario	Destinatario	acuerdos, desacuerdos, expresión de actitudes o experiencias compartidas.
5. Interrogación	Destinatario	Hablante	Hablante	preguntas susceptibles de ser respondidas por el destinatario.
6. Interpretación	Destinatario	Hablante	Destinatario	juicios, evaluaciones, etiquetados, explicaciones del otro.
7. Reconocimiento	Destinatario	Destinatario	Hablante	se limitan a señalar la recepción de una comunicación: saludos, términos de cortesía.
8. Reflexión	Destinatario	Destinatario	Destinatario	se refiere a la experiencia del otro.

Para facilitar la comprensión de la tabla se presentan, a continuación, algunos ejemplos dados por el autor:

- Una Revelación, tal como “Yo tenía miedo a las arañas”, revela la fuente de experiencia del hablante (el miedo) en su marco de referencia (sentimientos y

recuerdos asociados) y está focalizada en el hablante (no necesita presumir conocimiento específico del destinatario).

- Una Recomendación, tal como “No deberías de trabajar tanto”, se refiere a la experiencia del hablante (la idea de trabajar menos) y emplea su marco de referencia, pero está focalizado en el destinatario (presume imponer la experiencia del hablante sobre el destinatario).

- Una Interpretación, tal como “Te acabas de contradecir”, se refiere a la experiencia del otro (a su conducta verbal), pero la sitúa en el marco de referencia del hablante (juzga la conducta del otro) y está focalizada en el otro (en el sentido de que el hablante presume un conocimiento específico de la experiencia del destinatario para poder evaluarlo).

- Una Reflexión, como “Te sientes abandonada”, se refiere a la experiencia del otro, tal como se contempla desde el marco de referencia de ese otro y se focaliza en el otro (Stiles, 1993, pp.84-86).

1.3 Actos de habla indirectos o modalidades mixtas

Del mismo modo que Austin, Searle (1980) se da cuenta de que en ocasiones hay una discordancia entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva: con una pregunta se puede hacer una recomendación o se puede emitir una orden. Lo anterior lo conmina a introducir el concepto de *acto de habla indirecto*, para hacer referencia a los actos de habla en que el significado no tiene coincidencia con la fuerza ilocutiva, como ocurre

ante un enunciado del tipo “¿puedes cerrar la ventana?”, en el cual la petición queda escondida en la pregunta.

Stiles (1993) coincide con Austin y Searle al afirmar que un acto de habla asociado con una modalidad puede, en realidad, expresar una intención diferente; a esta situación Stiles le llama *modalidades mixtas*. Así, “toda emisión puede construirse como si se comunicasen dos niveles de información: uno *formal* (explícito, superficial) y otro *intencional* (implícito, profundo) que debe inferirse del contexto” (Stiles, 1993, p.86), lo cual puede parecer ambiguo; no obstante, una vez que se conoce la intención del hablante, la clasificación de la fuerza ilocutiva deja de lado su ambigüedad, reforzando su validez a través de la sistematización.

1.4 Teoría de los infortunios

La teoría de los actos de habla de Searle (1980) agrega que las enunciaciones pueden ser valoradas en función de su condición de éxito o fracaso más que por su condición de verdadero o falso. Por condiciones de éxito/felicidad o fracaso se entenderán aquellas condiciones que un enunciado debe reunir para poder alcanzar su meta ilocutiva.

Searle (1980) propuso una tipología de dichas condiciones; éstas se refieren a las circunstancias y al papel de los participantes del acto de habla, a sus intenciones, así como a los efectos que pretenden provocar. Cuando estas condiciones no se logran será considerado un *infortunio*.

De acuerdo con Searle (1980) los infortunios surgen cuando se rompen determinadas reglas, que se pueden numerar como (A,1) (A,2); (B,1) (B,2); [(Γ ,1) (Γ ,2)], estas dos últimas de tipo especial:

A,1: Debe existir un procedimiento convencional que tenga un cierto efecto convencional y ese procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de determinadas personas en determinadas circunstancias.

A,2: Las personas y circunstancias particulares del caso deben ser las apropiadas para la invocación del procedimiento particular al que se apela.

B,1: El procedimiento debe ser ejecutado por todos los participantes y

B,2: completamente.

Γ ,1: Cuando el procedimiento está pensado para ser usado por personas que tienen ciertos pensamientos o sentimientos, o para la inauguración de cierta conducta subsiguiente por parte de cualquier participante, entonces una persona "en" y por ello invoca "el" procedimiento, debe tener esos pensamientos o sentimientos y los participantes deben tener la intención de conducirse de ese modo, y además,

Γ ,2: deben efectivamente conducirse de ese modo en lo sucesivo (Searle, 1980).

En ese conjunto, las A y las B, y las Γ se distinguen en dos grupos: hay una oposición A y B / Γ . Si se violan las reglas A o B, el acto no se realiza, si se viola Γ sí, aunque se considera que se abusa del procedimiento (es un acto insincero).

Los infortunios que afectan a A o B son por un fallo. Son actos pretendidos, pero nulos. En los que afectan a Γ se les considera abusos. El acto es logrado, aunque sea un abuso del procedimiento y se llaman actos procesales, pero huecos.

A las rupturas de la regla A se les llama malas invocaciones. El procedimiento indicado no existe, o las personas no son las adecuadas. A las de A,1 Austin (1982) no les da nombre (en todo caso las llama *non play*), las de A,2 se llaman malas aplicaciones. En general, cuando hay una mala invocación, A,1 o A,2 se trata de un acto no autorizado:

A,1: "Me divorcio de ti" (dicha en un país en el que el divorcio no sea legal).

A,2: "Te nombro cónsul" (y no soy, o no eres la persona adecuada, porque no tengo la autoridad necesaria o porque tú eres un caballo).

Si se rompen las reglas B se considera que hay malas ejecuciones, que se trata de un acto viciado. Estos vicios dan lugar a defectos (en el caso de B,1, puesto que el acto se lleva a cabo defectuosamente) u obstrucciones (B,2, ya que no se lleva a cabo completamente).

B,1: "Sí, quiero" (en un acto de boda, pero mi pareja dice "No quiero").

B,2: "Te apuesto a que..." (y no obtengo respuesta).

La violación de las reglas Γ da lugar a los abusos. Las de Γ ,1 son llamadas insinceridades, pues no se tienen los sentimientos requeridos, y a los de Γ ,2 no les da nombre Austin, pero podrían llamarse ruptura de compromiso.

Γ ,1: "Te felicito" (pero no te considero merecedor del galardón).

Γ ,2: "Bienvenido" (pero te trato como a un enemigo).

La tabla 4 sintetiza los tipos de infortunios causados si se violan las reglas:

Tabla 4: Tipos de infortunios causados por violación de reglas en Searle

Reglas	Tipo de infortunio causado
A	Actos no autorizados (el procedimiento indicado no existe o las personas no son adecuadas).
A,1	Mala invocación (<i>non-play</i>): la persona no es adecuada.
A,2	Mala aplicación (actos pretendidos, pero nulos): el procedimiento no existe.
B	Malas ejecuciones que dan lugar a actos viciados.
B,1	Dan lugar a defectos (el acto se lleva a cabo defectuosamente).
B,2	Dan lugar a obstrucciones (el acto se lleva a cabo de manera incompleta).
Γ	Dan lugar a los abusos.
Γ,1	Dan lugar a las insinceridades (no tienen los sentimientos requeridos).
Γ,2	Rompen los compromisos.

Stiles (1993), de manera similar a lo propuesto por Searle, especifica qué tipo de infortunio se deriva de cada una de las modalidades propuestas por él y especificadas más arriba. El autor señala que, en cada caso, la condición de éxito o fracaso de una emisión puede ser juzgada sólo en relación con su propio marco de referencia y según las presunciones hechas (el foco). La tabla 5 muestra las condiciones que debe cumplir cada modalidad de acto para resultar afortunada:

Tabla 5. Condiciones para lograr actos afortunados

Modalidades de acto	Condiciones de fortuna
1. Revelación	Debe de ser sincera
2. Recomendación	Debe de ser factible
3. Aleccionamiento	Debe de ser cierto
4. Confirmación	Debe de ser sincera e intuitiva
5. Interrogación	Debe de ser susceptible de ser contestada
6. Interpretación	Debe de ser aguda
7. Reconocimiento	Debe de ser adecuado al discurso del otro
8. Reflexión	Debe de ser empática

La teoría de los infortunios se puede aplicar a todo acto que haga uso de cualquier forma de convención. Se entiende que un acto convencional se centra en lo que es esperable y/o usual en un intercambio comunicativo; la viabilidad de cualquier

enunciación radica en la posibilidad de que su significado pueda ser comprendido por el interlocutor. Estos significados son negociados en y por la cultura gracias al conjunto de normas y procedimientos de interpretación creados, de ahí que pueda sostenerse que toda enunciación se sustenta en una estructura canónica (Bruner, 1995, p.64).

Es factible observar que las respectivas taxonomías de los actos ilocutivos propuestas por Austin, Searle y Stiles, descritas en este apartado, guardan entre sí una relación de semejanza que potencian su significado. Se destaca que los tres autores enfatizan que el valor de la fuerza ilocutiva no queda fijado a la emisión semántica, sino a la interacción que modifica el significado de esa emisión.

Sin embargo, para el análisis de los discursos no basta conocer las intenciones del hablante; es necesario, además, clarificar los rasgos estilísticos con los que comunican estas intenciones.

Bajo el supuesto de que todo acto de habla tiene un componente de contenido y un componente de estilo, se considera que un sujeto posee un conjunto de pautas estilísticas o modos de expresión consistentes y habituales que pueden ser organizados en categorías delimitadas (Allport, 1961; Liberman, 1970; Halliday, 1982; Norton, 1983). Es por esta razón que en la siguiente sección se aborda el concepto de *estilo retórico*.

2. El arte del bien decir: la retórica

La Retórica se origina en la Grecia clásica, donde se entendía como el *ars bene dicendi*, esto es, la técnica de expresión adecuada a fines: la persuasión del destinatario.

La retórica se conforma como un entramado de recursos y de procesos que operan en varios niveles del discurso. Estos recursos se relacionan entre sí de manera estrecha y cumplen una finalidad en cada uno de los discursos.

De acuerdo con Aristóteles (2003) existen tres tipos de argumentos retóricos que pueden ser empleados en un discurso: los relativos al ethos, al pathos y al logos.

1. Argumentos ligados al ethos: son de orden afectivo y moral y atañen al emisor del discurso; son, en suma, las actitudes que debe tomar el orador para inspirar confianza a su auditorio.
2. Argumentos ligados al pathos: de orden puramente afectivo y ligados fundamentalmente al receptor del discurso. Según Aristóteles, estos argumentos se basan en suscitar ira, calma, odio, amistad, miedo, confianza, vergüenza, indignación, agradecimiento, compasión y envidia por las virtudes de otro.
3. Argumentos ligados al logos: argumentos ceñidos al tema y mensaje mismo del discurso; se entra aquí en el dominio propiamente de la dialéctica y se utilizan sobre todo los deductivos y los analógicos. (Aristóteles, 2003).

Por su parte, Gadamer (1994) sostiene que toda interpretación (hermenéutica) involucra un intento persuasivo (retórico) dirigido al lector de un texto. Para este autor, el objeto propio de la retórica no puede ser considerado como una técnica o un arte.

Para Gadamer (1994) es “evidente que la retórica no es una simple teoría de las formas del discurso y de los medios de persuasión, sino que puede desarrollarse partiendo de una capacidad natural para la destreza práctica. Igualmente, el arte de la comprensión tampoco depende directamente de la conciencia con la que sigue sus reglas. También aquí, una capacidad natural que todos poseen se traduce en una destreza que hace aventajarse a uno sobre todos los demás, y la teoría podrá decir únicamente, a lo sumo, el por qué” (Gadamer 1994, 227).

Platón (2000) invalidaba a la retórica por tratarse de un mera práctica y no de una ciencia o de un arte. Sostenía que la persuasión del orador era debido a un talento natural entrenado por la práctica, y no debido al conocimiento de reglas técnicas (González, 2012).

Aristóteles (2003), en contraposición a Platón, ubica a la retórica en el mismo nivel de la dialéctica. Dado que ambas son lenguaje, una y otra tienen carácter universal, es decir, que no son una parte específica del saber, sino que forman parte de un conocimiento común a todos los seres humanos: “saber propio de la vida práctica, en la que, según Aristóteles, inventamos argumentos, defendemos causas, acusamos y discutimos”.

Para Aristóteles, el ideal de Platón de liberar al saber teórico y práctico de lo que es su parte de “retórica”, es una postura ingenua. La retórica conforma la vida de lo humano, ya que es constitutiva de la fundación del discurso. “No hay, en realidad, ámbito alguno

de la existencia social en el cual no se intente persuadir a otros discursivamente” (González, 2012).

Gadamer, también, invierte los términos de la apreciación platónica. De acuerdo con el autor, “tanto la retórica como la hermenéutica tienen valor epistemológico precisamente porque dependen de aspectos no técnicos o no formales” (Gadamer, 1994, p. 227).

La *phronesis* -de *phroneo*, que significa comprender, normalmente traducido como sabiduría práctica- es una forma de conocer que no tiene relación con el saber de la ciencia (*epistémé*) y que tampoco se relaciona con el saber técnico (*techné*). Gadamer (1994) marca dos diferencias entre la *techné* y la *phronesis*: “en primer lugar, el saber objetivo de la *techné* se puede olvidar, mientras que la disposición de la *phronesis*, una vez adquirida, hace parte del ser mismo del agente moral. En segundo lugar, el saber de la *techné* es siempre particular y consiste en la adecuación de medios para un fin específico, mientras que el saber moral siempre rebasa la mera determinación de medios para un fin, y consiste en poder relacionar la generalidad de lo bueno o malo moral con la especificidad de las situaciones a las que el agente se enfrenta” (Gadamer, 1994 en González, 2012).

Para Gadamer, la comprensión está terminada si lo interpretado no se “aplica” a una situación concreta. Es decir, “el ascenso a la generalidad en el que consiste todo dejarse persuadir comprensivo involucra también un subsecuente descenso a la particularidad de la situación concreta a la cual se aplica lo comprendido” (Gadamer, 1994).

Siguiendo a González (2012) esta conexión de la comprensión con la práctica no se relaciona con la acción. La comprensión en sí es una práctica, “puesto que se pasa de

lo particular del texto a la generalidad de aquello a lo que éste se refiere, y de nuevo, de tal generalidad a la particularidad de la situación del interlocutor” (González, 2012). De la misma manera, la interpretación también contiene en sí a la práctica por el hecho de que en toda interpretación hay un atisbo de persuasión, ante la cual el oyente queda seducido y se dispone a hacer algo con lo escuchado. “En los dos casos, la generalidad argumentativa está atada a una transformación práctica específica, ya sea que ésta se dé en la realidad objetiva o en la subjetividad del intérprete” (González, 2012).

De acuerdo con Aguilar (2004), la hermenéutica propuesta por Gadamer es “el arte del entendimiento que consiste en reconocer como principio supremo el dejar abierto el diálogo”. Busca la comprensión, esto es, que “uno puede considerar y reconsiderar lo que piensa su interlocutor, aunque no esté de acuerdo con él o ella. Es un saber peculiar: lo mucho que queda por decir cuando algo se dice” (Aguilar, 2004).

Es por estas razones que todos los seres humanos hacen uso de la retórica y de la hermenéutica, puesto que “todos intentan inventar o resistir una razón y defenderse y acusar. Y unos lo hacen al descuido y otros mediante la costumbre que resulta del hábito” (Aristóteles, 2003).

Ligado a lo anterior, Jaques Fontanille (1994) considera necesario trabajar otro aspecto del universo de la retórica: la llamada dimensión tímica; esto es, la exploración del aspecto afectivo y emotivo de los discursos. Para ello, propone el estudio de las relaciones Sujeto-Objeto desde: 1) una perspectiva pragmática (reunión-separación); 2) una perspectiva cognoscitiva (conocimiento-error); y 3) una perspectiva tímica (atracción-repulsión).

Esto permite incorporar el modo en que la sensibilidad también construye relaciones con objetos de valor, a través de las emociones, los afectos y las pasiones. Fontanille “desarrolla un sistema de especificaciones según el cual se puede relacionar una dimensión con otra según el modo en que interactúan. Así, por ejemplo, cuando un individuo se siente “atraído” hacia alguien del género opuesto, y debido a esta atracción se siente motivado a “conocer” a esa otra persona; se puede afirmar que lo tímico especifica lo cognoscitivo y lo pragmático, pues eventualmente esos dos individuos pueden unirse para una relación” (Fontanille, 1994, en García, 2011. P. 70).

De hecho, Greimas y Fontanille (1994) extienden el análisis retórico al universo afectivo y pasional en su obra *Semiótica de las Pasiones*, en la cual abordan una interesante teoría en la que exponen un universo precognoscitivo, en el que no es posible conocer, sino sólo sentir o ser sensible a. A este universo le llamarán tensivo. En él las pasiones son valoradas en términos de atracción o repulsión; y los afectos adquieren una valoración en términos de estados corporales (inquietos-deprimidos, tensos-relajados, febriles-calmados, impulsivos-linfáticos). Sostienen que “las figuras del mundo no pueden hacer sentido más que a costa de la sensibilización que les impone la mediación del cuerpo.” (op. cit. p.14).

Para Michael White (1973), precursor de la terapia narrativa, la retórica es la manera de usar el lenguaje y su efectividad depende del poder de los tropos: la metáfora, la metonimia, el oxímoron y demás figuras literarias. White (1973, en Ramos, 2001) propone cuatro figuras poéticas para captar y tipificar los actos comunicativos de las personas:

- 1) La metáfora (un objeto está representado por una figura poética);

- 2) La metonimia (el objeto está representado por una parte de ese objeto);
- 3) La sinécdoque (integra al objeto en una cualidad esencial); y
- 4) La ironía (desmiente a nivel de significado lo que afirma a nivel literal). (op. cit. p.60).

Este significado de lo relatado puede construirse de cuatro maneras. Ramos (2001) propone el cuadro clasificatorio que elabora Northrop Frye (1973) para “designar los cuatro derroteros (los llama relatos arquetípicos) de una trama: la novela, la tragedia, la comedia y la sátira. Será una novela si alguien lucha contra sus circunstancias y vence; será una tragedia, si pierde; si vence por suerte, será una comedia; y, si pierde el sentido de la lucha, será una sátira” (Ramos, 2001, p.64).

En síntesis, es factible destacar que la retórica -y su contracara, la hermenéutica- codifican y describen las prácticas comunicacionales que los seres humanos utilizan para indicar cómo debe ser entendido un significado.

2.1 Estilos retóricos

Las concepciones actuales acerca del concepto *estilo* sostienen que éste es un procedimiento por el cual un individuo promueve “significados en la mente de otro, a través de la emisión de mensajes” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p.241). A la vez, se considera que un sujeto posee un conjunto de pautas estilísticas o modos retóricos de expresión consistentes y habituales que pueden ser organizados en categorías delimitadas (Allport, 1961; Liberman, 1970; Halliday, 1982; Norton, 1983; Sperber,

1991). En relación con estos patrones de expresión, también llamados estilos comunicativos, existen diversas propuestas de clasificación.

Una de estas propuestas de clasificación es la conceptualización teórica de Robert W. Norton (1983) quien categoriza variados rasgos individuales que aparecen en los intercambios comunicativos. La teoría de los estilos comunicativos propuesta por Norton se enfoca, principalmente, en el estudio de las interacciones entre maestros y alumnos.

Otra propuesta de categorización de las pautas estilísticas es la llevada a cabo por David Liberman a quien se reconoce por su intento de forjar una metodología interdisciplinaria entre las teorías de la comunicación y la semiótica, y los conceptos fundamentales del psicoanálisis. La teoría de los estilos retóricos de Liberman se enfoca, principalmente, en la interacción terapeuta-paciente. A continuación, se describen cada una de estas dos propuestas.

2.1.1 Los estilos comunicativos de Robert Norton

La propuesta de Norton se sustenta en que existen diferentes predisposiciones comunicativas en los individuos que se correlacionan entre sí de manera que “puede hablarse propiamente de la existencia de un constructo que define como ‘estilo comunicativo’” (Norton y Miller, 1975).

El análisis correlacional de estas predisposiciones propone una clasificación de diez estilos comunicativos distintos (Norton, 1983 en Prior et al., 2011):

1. Dominante: refleja una tendencia a controlar el intercambio social y comunicativo.
2. Dramático: tendencia a comunicarse de manera que enfatiza el contenido, esto es, subrayando o minimizando los contenidos comunicados.
3. Polémico: tendencia a comunicarse de una forma negativa y combativa.
4. Expresivo: énfasis en las señales físicas, no verbales, para comunicarse.
5. Impactante: define a una persona que manifiesta un estilo comunicativo visible o memorable, que pretende con su discurso crear un cierto impacto en su audiencia.
6. Relajado: se refiere a la ausencia de tensión o ansiedad.
7. Atento: implica asegurarse que los otros sepan que están siendo escuchados. Se caracteriza a aquellas personas interesadas en mostrar de una manera clara su predisposición y atención a cualquier aportación que se produzca en la relación comunicativa.
8. Abierto: expansivo, afable, cordial, sociable, sin secretismos, franco, posiblemente directo, extravertido y accesible.
9. Amigable: muestra reconocimiento positivo del interlocutor.
10. Preciso: se refiere a la exactitud y corrección en la comunicación (Norton, 1983).

2.1.2 Los estilos retóricos de David Liberman

Como ya se mencionó, se reconoce al psicoanalista David Liberman por su tentativa de lograr una metodología interdisciplinaria entre las teorías de la comunicación y la semiótica, y los conceptos fundamentales del psicoanálisis. A partir del estudio de análisis de casos, Liberman supone que los puntos de fijación de la libido, que diferencian a una estructura psíquica de otra, tienen una correlación significativa con los estilos comunicativos de los pacientes. Así, elabora una clasificación psicopatológica tomando como base los estilos retóricos de las personas a partir del estudio de los modos de comunicación de los pacientes durante la sesión.

Liberman conecta la teoría de la comunicación y el proyecto freudiano del aparato psíquico (consciente, preconsciente e inconsciente), tomando como base las propias palabras que Freud escribió en *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico* en el cual dice: “El analista debe orientar hacia lo inconsciente emisor del sujeto, su propio inconsciente como órgano receptor...”. (Freud, 1910 en Liberman, 1976, p.76). De esta manera, describe la relación analítica “como el encuentro de dos aparatos psíquicos en los cuales cada uno está en un estado interior distinto” (Liberman, 1976, p. 76).

Los estilos comunicativos propuestos por Liberman son coincidentes con ciertos aspectos de la teoría del desarrollo sexual llevada a cabo por Freud: oral primaria, sádico oral canibalística, sádico anal expulsiva, sádico anal retentiva, fálica y genital. Cuando se da una fijación libidinal en alguna de estas etapas, Liberman señala que los modos comunicativos “pueden estar subdesarrolladas o sobredesarrolladas a costa de otras, lo que se traduce en el surgimiento de estructuras psicopatológicas” (Liberman, 1976, p. 77).

La relación entre los puntos de fijación libidinales y los modos comunicativos de los pacientes le permite a Liberman sostener la hipótesis de que las estructuras psicopatológicas se expresan en el discurso del individuo a través de un modo específico de articulación del lenguaje, como un estilo retórico o una pauta estilística, compuesta de: un plano sintáctico, concerniente a cómo se estructura una oración; un plano semántico, referente a cómo se relacionan entre sí varias oraciones; y, finalmente, un plano de la enunciación, esto es, el tipo de relación entre los sujetos del discurso (emisor y receptor).

De acuerdo con Liberman (1971), los pacientes con problemas en la comunicación a nivel sintáctico serían los histéricos, fóbicos y obsesivos compulsivos. Estos pacientes, con perturbaciones a predominio sintáctico, tienen ciertas dificultades para emitir y sostener mensajes verbales con un grado óptimo de sintaxis. En estos pacientes es factible percibir “interrupciones, cambios de plan, establecimiento de conexiones de diálogo y, por sobre todas las cosas, lagunas en las construcciones verbales y también en la forma como las emiten” (op. cit.).

Aquellos pacientes en los que predomina una comunicación pragmática son descritos por Liberman (1971) como psicópatas, sociópatas o perversos, ya que muestran una gran dificultad para someterse a los acuerdos, normas o reglas. Suelen cambiar de tema, interrumpirse o manipular la comunicación.

Los pacientes con predominio semántico son aquellos cuyos discursos están desconectados, lo que provoca confusión en el receptor quien, al creer que está dialogando, se da cuenta de que en realidad está atendiendo un soliloquio. Las

personas con este tipo de pauta discursiva son agrupadas con las psicopatologías esquizoides, ciclotímicas, psicósomáticas e hipocondríacas.

Lieberman (1976) estudia seis estilos² retóricos o comunicativos que se corresponden con determinadas perturbaciones. Además, propone “un séptimo estilo que resulta de la combinación del estilo lírico (depresión) con el estilo narrativo (neurosis obsesiva), y que define a aquellas personas infantilizadas con técnicas narrativas somatizadas y propensas a enfermedades psicósomáticas” (Lieberman, 1976, pp.18-19).

Partiendo de todo lo mencionado, se muestra la tabla 6 en el que se relacionan los estilos retóricos propuestos por Lieberman, sus correlaciones con la teoría del desarrollo libidinal y las perturbaciones a las que dan pie (Tomado de Hebe, 2000, pp. 186-187).

Tabla 6. Correlación de los estilos retóricos, fijaciones y estructuras clínicas

Fijación libidinal	Estilo retórico	Estructura clínica hipertrofiada
<u>Oral I</u> Vinculada con el polo perceptual del aparato psíquico, ya que se centra en la percepción e incorporación de mensajes, enfatizándose la captación de totalidades a expensas de los detalles.	<u>Reflexivo:</u> La persona observadora no participante y sin suspenso.	Esquizoide /esquizofrenia.
<u>Oral II</u> Tiene una gran relación con lo perceptual, desarrollándose la capacidad para captar detalles sin estar invadido por el todo.	<u>Lírico:</u> La persona observadora participante.	Ciclotimia, depresión neurótica, psicosis maniacodepresiva.
<u>Anal I</u> Desarrolla la capacidad de expresión y transmisión de mensajes de manera directa e inmediata. La función se centra en la capacidad de captar los propios deseos y llevarlos a la acción.	<u>Épico:</u> La persona de acción.	Personalidades psicopáticas (perversión e impulsión neurótica).

² Lieberman plantea la noción de estilo para referir el modo que el individuo realiza el acto de habla.

<p><u>Anal II</u> Las funciones de comunicación desarrolladas implican la capacidad de usar el pensamiento como ensayo previo a realizar una acción y adaptarse a las circunstancias y tipos de vínculos establecido con los otros, tanto en el grado de intimidad, como en la pauta ordenadora de jerarquía.</p>	<p><u>Narrativo:</u> La persona lógica.</p>	<p>Neurosis obsesiva (carácter obsesivo).</p>
<p><u>Fálica</u> La comunicación del individuo se complejiza aún más, con el desarrollo de la capacidad de valorar entre la percepción, la discriminación, y la emisión, lo que implica tener un monto de ansiedad útil al realizar una acción y modular su respuesta en diversas situaciones.</p>	<p><u>Dramático:</u> La persona atemorizada y huidiza.</p>	<p>Histeria de angustia (carácter fóbico).</p>
<p><u>Genital</u> La función comunicativa implica la capacidad de sincronización entre lo verbal y lo no verbal donde la idea, el afecto, y la acción pueden combinarse de manera adecuada.</p>	<p><u>Estético:</u> La persona demostrativa con estilo dramático.</p>	<p>Histeria de conversión (carácter histérico).</p>
<p><u>Intrasomático</u> Implica la incapacidad de conectar a nivel subjetivo los afectos, las percepciones, las discriminaciones.</p>	<p><u>Banal:</u> La persona infantil, corresponde al paciente cuya lírica es a nivel visceral.</p>	<p>Órganoneurosis (enfermedades psicosomáticas).</p>

La propuesta de Liberman sostiene que a cada estilo comunicativo predominante le corresponde otro que le complementa y que, en la medida en la que el analista logre acompañar sus intervenciones con un estilo complementario al dominante en el paciente, éste podrá hacer frente a las resistencias defensivas que provocan sus perturbaciones dando pie a nuevas aperturas o uso de estilos combinatorios.

(Lieberman, 1976, p.39). A continuación, se presenta la tabla 7 de complementariedades de los estilos retóricos propuesta por Lieberman:

Tabla 7. Complementariedades de los estilos retóricos

Estilo del paciente	Estilo del terapeuta
Oral I: estilo reflexivo y sin suspenso (esquizoide).	Genital: con utilización de los componentes del estilo dramático.
Oral II: estilo lírico (depresivo).	Anal II: se rescata la identidad del terapeuta previo a la interpretación. Aquí la identificación proyectiva se da en el analista previamente internalizado.
Anal I: estilo épico (personalidad de acción).	Anal II: usar categorías lógicas con respecto al encuadre. El lenguaje inculcatorio se ejerce sobre la mente del terapeuta, lo cual le da al paciente técnicas de control y manejo.
Anal II: estilo narrativo (neurosis obsesiva).	Anal I: se usa el lenguaje de acción para hacer saber al paciente que necesita controlar la sesión para que el analista no le vaya a crear desorden con la interpretación.
Fálica: estilo dramático con suspenso (fobia).	Oral I: usando la esquizoidía del analista se pone un nombre a un acontecimiento interior que se encuentra evitado por ser ansiógeno.
Genital: estilo dramático con impacto estético (histeria).	Oral I: se usa la esquizoidía del analista para ponerle un nombre a un acontecimiento interior que permanece mudo (inhibición, escotoma), o para describir una actividad autoplástica en la cual una sola persona representa varios papeles en una representación teatral.

La propuesta de Lieberman carece del diseño de instrumentos metodológicos de análisis para llevar a cabo una investigación. Lo anterior, permite desarrollar una perspectiva de análisis que parte de las propuestas de Lieberman, pero que se enfoca en el desarrollo instrumentos metodológicos que evidencian la articulación de las teorías del lenguaje y la propuesta psicoanalítica. Estos instrumentos conocidos como el Algoritmo David Lieberman (ADL), fue creado por David Maldavsky, y está explicitado en el capítulo correspondiente al Marco metodológico de esta investigación,

Proponer, para esta investigación, una tipología de estilos retóricos sobre la base de las diferencias de los comportamientos comunicativos de los supervisores clínicos

incorpora una dimensión lingüística como parámetro de variación susceptible de una descripción sistemática de la labor de la supervisión y permiten señalar la posición actancial en la que se coloca cada supervisor con respecto de un otro; es decir, los estilos retóricos preferidos por cada supervisor apuntalan la definición de su papel en el contexto de la formación de psicoterapeutas. Por esta razón, en el siguiente apartado se aborda el modelo actancial.

3. Posiciones actanciales

El término *actante* es usado para nombrar al participante (persona, animal o cosa) en un acto -ya sea ejecutado activa o pasivamente- ejerciendo una función, papel o rol dentro de una trama. Se considera que cada trama (o acto) es un proceso en el que aparecen actores y circunstancias. En el contexto del análisis de los discursos, un actante es “una amplia clase que agrupa en una sola función los diversos papeles de un mismo tipo” (Beristáin, 1995, p.18). Este conjunto de papeles actanciales es, de acuerdo con Greimas (1982, p. 56), “el paradigma de las posiciones sintácticas modales (querer, poder, deber, saber) que los actantes pueden asumir”.

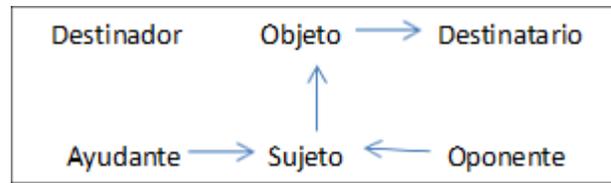
Propp (1981), en su análisis estructural de los cuentos, identifica treinta y un tipos de papeles o roles diferentes a los que agrupa en siete grandes categorías de acción; cada grupo actancial es un modelo de comportamiento ligado a la posición que el personaje desempeña dentro de la sociedad. De igual manera, Souriau (1975) llegó a conclusiones similares en su investigación acerca de los personajes en las obras de teatro y añadió, además de la propuesta funcional, una descripción estética a cada grupo; sin embargo, redujo el número de posiciones actanciales a seis (Beristáin, 1995).

En esta investigación se incluye dentro del marco teórico-conceptual el modelo actancial propuesto por Greimas (1971, 1982, 1990 y 1994) y el modelo actancial de la teoría psicoanalítica presentado por David Maldavsky (2004, 2007 y 2013), derivado de aquél. Se considera que ubicar las posiciones actanciales que los supervisores clínicos adoptan con respecto de sus funciones y con respecto de los otros, permite inferir con mayor precisión cuáles son sus dimensiones axiológicas, esto es, qué valores y qué ideales o metas guían su práctica.

3.1 Modelo actancial de Greimas

El modelo actancial (Greimas, 1982) es una ordenación de los roles que los personajes (actantes) de una historia asumen para el desarrollo del contexto del relato, pues cuando se habla, se habla de algo a alguien. Los actantes son los sujetos sobre quienes “recae el rol de la organización del conjunto del macroacto de habla.” (op. cit. p.58). El actante es un rol o función del discurso que tiene como característica teórica dar luz a un aspecto abstracto de la narración.

El modelo actancial propuesto por Greimas (1982) se categoriza en tres ejes y distingue seis actantes o roles actanciales: el primer actante es un (1) Sujeto que pretende o no alcanzar a (2) un Objeto. El (3) Destinador es un actante que guarda algún saber, información o conocimiento que usa para convencer a (4) un Destinatario al que se pretende que pase a la acción. Finalmente, (5) un actante en el rol de Ayudante quien otorga al Sujeto un saber, poder o facultad para que logre su objetivo; a la vez que (6) un Oponente trata de hacerse con lo otorgado al Sujeto o le pone obstáculos. A continuación, se muestra la presentación clásica del modelo (García, 2011):



Por su parte, con los tres ejes se pretende analizar los rasgos de significación a nivel estructural dentro del discurso. Estos ejes nos permiten encontrar la relación entre los actantes en función de sus intenciones. Así, tenemos:

1) El eje del Deseo: Sujeto-Objeto.

Es decir, alguien que busca, desea algo (el Príncipe desea a la Princesa); o su contrapartida, lo indeseable (el enfermo no desea la enfermedad). De esta manera al Objeto, según si se desee o se repele, se le otorga un valor eufórico o disfórico.

2) El eje de la Comunicación: Destinador-Objeto-Destinario.

Este eje se centra en la circulación de un Objeto de naturaleza cognoscitiva: información, saber, datos, secretos, etc. El solo deseo del Sujeto es insuficiente para alcanzar el Objeto, dado que hay obstáculos que le imposibilitan alcanzar su meta. Ese eje explica cualquier modo comunicativo dado entre los interlocutores. En la medida en que se incorpora en el Objeto el saber cognoscitivo, es factible la aparición de lo verdadero o lo falso.

3) El eje del Poder: Ayudante-Sujeto-Oponente.

Se busca encontrar los modos en los que un Sujeto recibe aquellos dones que le facilitarán la consecución de sus fines; además, se pretende explicar cómo el Sujeto encuentra obstáculos (García, 2011, pp.52-59).

3.2 El modelo actancial desde la perspectiva psicoanalítica

Desde la perspectiva psicoanalítica, Freud (1921, en Maldavsky, 2013) sostuvo que, en la vida psíquica de cada sujeto, el otro tiene un papel definido. En consecuencia, es factible suponer que en los discursos de los sujetos participan diversas clases de actantes que realizan acciones y que desempeñan una función.

Estas funciones o roles actanciales, de acuerdo con Maldavsky (2013), son:

- 1) Sujeto: Se caracteriza por la actividad desarrollada con la meta de consumir un deseo.
- 2) Modelo o Ideal: Constituye un representante de lo que el sujeto aspira a ser, de quien desea obtener reconocimiento y aprobación.
- 3) Ayudante: Es aquella persona, objeto, animal o idea que cualquiera de los demás actantes usa para consumir algún objetivo.
- 4) Objeto: Es una persona con quien o gracias a quien el sujeto aspira a consumir su deseo.
- 5) Rival: Es otro sujeto que desea lo mismo que el sujeto.
- 6) Doble: Se caracteriza por tener los mismos rasgos de alguno de los otros actantes, como un alter ego (Maldavsky, 2013, p. 59).

Además, el análisis de las posiciones de los actantes desde esta teoría psicoanalítica permite inferir con mayor precisión rasgos definitorios de los hablantes, como sus:

- 1) atributos,
- 2) ideal del yo,

- 3) posición actancial con respecto de otros actantes,
- 4) personaje dominante,
- 5) espacios,
- 6) estados afectivos y
- 7) acciones motrices.

También, admite analizar la posición de los hablantes en las escenas que relata (Maldavsky, 2004 en Sánchez, 2010):

1. Posiciones de modelo, sujeto, objeto, rival, doble idéntico o ayudante.
2. Posición del hablante respecto con los actantes que representan papeles o roles actanciales: subordinación, armonía, hipertrofia y conflicto.
3. Origen de la omnipotencia de la cual quien habla se supone poseedor, víctima, doble, etc.
4. Posición del hablante en un decurso “sintáctico” del relato.
5. Relación del hablante con el contexto (destinatario, reglas institucionales, etc.).
6. Hipertrofia de un tipo de discurso en que se inserta el hablante en detrimento de los restantes.

Y, finalmente, Maldavsky (2013, p. 60) señala el tipo de nexos que establece el hablante con:

1. El modelo o ideal (si lo sostiene o no);
2. El objeto (si lo autoriza o desalienta);

3. Los rivales (si amenazan el propósito del hablante);
4. Los ayudantes (si están o no disponibles); y
5. Los dobles (si alientan o no las iniciativas del hablante).

Para complementar este apartado, se toma de Foucault (1999) el concepto de *formación de modalidades enunciativas* desde tres aspectos:

1. Dar cuenta del sujeto que habla.
2. Los ámbitos institucionales en los que el sujeto habla.
3. Las posiciones del sujeto.

Es esta tercera modalidad enunciativa propuesta por Foucault (1999) la que permite establecer una proximidad con las posiciones actanciales -de origen narrativo- y la posición en la que se ubica un sujeto hablante, independientemente del tipo de discurso que emita (argumento, relato, exposición, descripción, etc.).

Como señala Barthes, la frase “no puede reducirse a la suma de las palabras que la componen y constituye por eso mismo una unidad original” (Barthes, 1982, p.9). Y más allá de la frase está el discurso, compuesto de actos de habla, por lo que es razonable señalar una relación homóloga entre la frase y el discurso. De la misma manera, “la lengua general del relato no es evidentemente sino uno de los idiomas ofrecidos a la lingüística del discurso y se somete por consiguiente a la hipótesis homológica: estructuralmente, el relato (...) es una gran frase, así como toda frase constativa es, en cierto modo, el esbozo de un pequeño relato” (op. cit. p.10).

Así, el modelo actancial de Greimas muestra las funciones básicas de cualquier análisis gramatical: los tiempos, los modos, los aspectos, las personas y los sujetos; todo lo

anterior permite establecer una homología con valor heurístico en la que quedan implicados el discurso y el relato en cuanto a sus usos como instrumentos “para expresar la idea, pasión o la belleza: el lenguaje acompaña al discurso, tendiéndole el espejo de su propia estructura: la literatura” (Barthes, 1982, p.10).

De esta manera, conocer las finalidades -también llamadas funciones del lenguaje- que persiguen los discursos de los supervisores clínicos, permite agregar a esta investigación una visión de conjunto que complementa las pretensiones planteadas; ya que, como afirma Greimas (1971), al nivel de las acciones, los personajes son actantes y “una función sólo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es confiada a un discurso que es su propio código” (Barthes, 1982, p.12). Por esta razón, a continuación, se presenta el apartado que explica qué se entiende por funciones del lenguaje.

4. Funciones del lenguaje

Definir el concepto de *función*, en el amplísimo campo del análisis del discurso, no es una tarea sencilla, ya que puede ser usado en varios contextos. Comúnmente, se le designa como la facultad para ejecutar una tarea o propósito. Dentro del campo de la Lingüística se refiere a cada una de las aptitudes del lenguaje para representar la realidad (RAE, 2014).

Dentro de todas las corrientes filosófico-lingüistas que se dedican al estudio del lenguaje se encuentran varios modelos dedicados al análisis de sus funciones; en esta investigación se eligen, como marco conceptual, dos de ellas: el estructuralismo,

basado en la descripción de la lengua como un sistema autónomo, abstracto o virtual; y el pragmatismo, basado en el uso de la lengua en contexto, en situaciones reales de comunicación.

4.1 Las funciones del lenguaje desde el estructuralismo

Se considera que el movimiento estructuralista inaugura los estudios de la lingüística moderna. El estructuralismo busca las estructuras a través de las cuales se produce el significado dentro de una cultura. El análisis estructural facilita la identificación de los signos y de los códigos dentro de los discursos que por debajo de lo “natural” esconden lo cultural (Marro, 1999).

Su iniciador fue Ferdinand de Saussure quien en 1916 publica su *Curso de lingüística general* con el objetivo de formular un método que otorgue a sus estudios de lingüística un valor científico. En el campo de la antropología y la etnología se distingue a Claude Lévy-Strauss (1908-2009) como su principal representante. Dentro del movimiento estructuralista se destacan, entre mucho otros, las aportaciones de los lingüistas Roland Barthes y Roman Jakobson.

Barthes (1974) sostiene que todo discurso es, en realidad, una secuencia de acciones unidas solidariamente entre sí, por lo que es plausible discernir el tema de cada secuencia: puede ser de apertura o de cierre, de argumentación, de reparación, de lucha o éxito, de solución de un problema, de exposición de una idea, de narración de un suceso, etc.

Barthes (1974) establece una analogía entre el enunciado y el discurso y señala que la disección de los discursos en oraciones permite encontrar lo que llama “núcleos temáticos funcionales”, es decir, unidades significativas principales y finitas que articulan el significado del discurso; de tal manera que en el análisis se pretende reducir cada discurso a los ejes que lo instituyen y que dan origen a otros sentidos.

Dentro del discurso existen, pues, dos elementos principales: los ya mencionados núcleos temáticos funcionales y las catálisis, entendidas como expansiones que rellenan con detalles a este conjunto de núcleos finitos y de los cuales son dependientes. Así, Barthes (1974) sostiene que “dado que todo sistema es la combinación de unidades cuyas clases son conocidas, hay que dividir primero el discurso y determinar sus segmentos que se puedan distribuir en un pequeño número de clases, es decir, definir los núcleos temáticos funcionales” (Barthes, 1974). Esto supone que hay que enfocarse en la búsqueda de estos núcleos dando especial atención a su presencia y frecuencia de aparición.

Barthes (1974) distingue tres niveles de operaciones -relacionados entre sí- en cualquier análisis estructural del discurso:

1. Nivel de las funciones: una función es una unidad de contenido: es “lo que quiere decir un enunciado lo que lo constituye en unidad formal y no la forma en la que está dicho”.
2. Nivel de las acciones: sujetos concretos (reales o no)³ marcados por atributos característicos según su función en el texto. De hecho, Propp en su *Morfología*

³ En este sentido, más que hablar de sujetos se habla de actantes, tal y como lo propone Greimas.

del cuento ruso sostiene que “una función es la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (Propp, 1981).

3. Nivel del discurso: son los signos del discurso que describen su estructura lógica y que revelan el *topus* (repertorio de símbolos colectivos representativos de la realidad societal reflejados en el discurso) y el *locus* (selección y combinación de signos hechas de forma privada) del hablante (Barthes, 1974, p. 17).

Por su parte, Ricoeur (1987) reúne la definición del concepto *función* dada por Barthes y por Propp y señala que la función de los núcleos temáticos concatenados a la función de las acciones de los actantes son paradigmas constitutivos de la continuidad estructural del discurso.

Sin embargo, será Roman Jakobson (1988) quien se pregunte acerca de qué función desempeñan las emisiones lingüísticas en contextos comunicativos específicos y que, como respuesta, proponga una categorización más precisa de las funciones del lenguaje desde una posición estructuralista.

Jakobson (1981), siguiendo las propuestas de Karl Bühler (1985) -quien atribuye tres funciones comunicativas del lenguaje: expresiva, indicativa y descriptiva-, complementa el modelo de Bühler e identifica seis funciones:

1. Referencial, relacionada con cualquier factor externo (contexto, referente) al acto comunicativo.

2. Emotiva, permite exteriorizar sentimientos, emociones, deseos y grados de interés del emisor.
3. Apelativa, busca permear la conducta del receptor y generar una reacción.
4. Poética, centrada en el mensaje mismo y en sus modos de transmisión.
5. Fática, su objetivo es iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar una conversación, o comprobar si existe algún tipo de contacto.
6. Metalingüística, se utiliza para hablar del propio lenguaje y facilita aclarar el mensaje.

En síntesis, para el movimiento estructuralista las funciones del lenguaje se derivan de los diferentes fines con que se pretenda usar el lenguaje. Cabe aclarar que estas funciones no se excluyen entre sí.

4.2 Las funciones del lenguaje desde el pragmatismo

Los estudios de pragmática admiten una explícita utilización de la opuesta a la defendida por el estructuralismo, ya que la pragmática se “interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en un contexto determinado” (Bertuccelli, 1995). En el área de la evaluación de los discursos desde posición pragmática, los estudios se centran en el qué y en el cómo comunican los hablantes (Valdés, N., Krause, M. y Álamo, N., 2011). Como señala Rees (1978) “el énfasis se desplaza desde el análisis estructural de las oraciones al análisis de cómo éstas funcionan en la comunicación” (p.198).

Las funciones pragmáticas del lenguaje han sido estudiadas principalmente en los periodos de adquisición del lenguaje de los niños. Halliday (1975) identifica siete funciones pragmáticas:

1. Instrumental, para satisfacer necesidades materiales.
2. De regulación, para controlar las conductas de otros.
3. Interaccional, para socializar.
4. Personal, para la identificación propia.
5. Heurística, para explorar el mundo.
6. Informativa, para transmitir propuestas y opiniones.
7. Imaginativa, para expresar el propio mundo.

Una vez adquirido el lenguaje, Halliday (1975) señala que el uso del lenguaje se define por dos tipos de funciones:

1. La función pragmática, que se define por el uso del sistema simbólico para actuar sobre la realidad y que vendría a reflejar el uso del lenguaje como instrumento para “pedir”.
2. La función matética, a través de la cual el sujeto utiliza el sistema simbólico del lenguaje como instrumento para describir la realidad y/o aprender sobre ella.

Por su parte, Greenfield y Smith (1976) consideran tres tipos de categorías funcionales:

1. Performativas (sonidos que acompañan una acción);
2. Indicativas (señalan hacia objetos) y;
3. Volitivas (implican un deseo).

Dore (1974), más enfocado en la teoría de los actos de habla de Searle (1980), identifica ocho grupos de funciones de los actos de habla (denominación, repetición, respuesta, demanda de acción, demanda de respuesta, llamada, saludo y protesta).

Y, por último, McShane (1980) describe cinco funciones básicas:

1. De regulación (intentos de controlar la conducta de los otros).
2. De declaración (emisiones que nombran, describen o proporcionan información sobre una situación).
3. De intercambio (se produce cuando se da o se recibe algo).
4. Personal (se refiere a lo que se está haciendo o se va a hacer, así como rechazos y protestas).
5. De conversación (emisiones que se dan en respuesta de emisiones precedentes).

Desde estas perspectivas pragmáticas, es factible observar que con el término *función* se hace referencia únicamente a la intención comunicativa (al acto de habla en su fuerza ilocutiva, de acuerdo con Austin, Searle y Stiles) con que el hablante emite sus oraciones. Y distingue así el significado funcional de las emisiones (intenciones comunicativas) de la pauta morfosintáctica que sirve para expresarlo (Halliday, 1975); también diferencia el significado transmitido en las emisiones (lo que el oyente interpreta) del significado literal (que resulta del análisis gramatical).

4.3 Diferencias entre estructuralismo y pragmatismo con respecto del concepto *funciones del lenguaje*

Las diferencias entre la perspectiva estructuralista y la perspectiva pragmática en relación con el concepto de *función* tienen que ver con la acción específica con que se lo define. Así, para los estructuralistas la *función* es la consecuencia o las finalidades conscientes o inconscientes que se consiguen al emitir un mensaje; mientras que los pragmáticos se decantan hacia los propósitos o intenciones que se persiguen al emitir un mensaje. Esto es, que los primeros apuntan a las consecuencias y los segundos a los propósitos.

De esta manera, bajo el régimen estructuralista, la elucidación de la función es factible de ser inferida si se considera que el sujeto que habla lo hace desde una unidad coherente y consistente, aunque variable; sin embargo, desde la mirada pragmática, las funciones de los actos de habla de los sujetos son cambiantes, variadas e inconsistentes.

Para concluir este apartado y siguiendo a Bajtín (1992), el uso de la lengua se lleva a cabo en “forma de enunciados concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas, no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración.” (op. cit. p.248).

Así, en esta investigación se estudian las intenciones de los actos de habla, entendidas como fuerzas ilocutivas de orden pragmático, de acuerdo con lo propuesto por Austin,

para trabajar en la comprensión de las funciones del lenguaje entendidas como las consecuencias derivadas de aquellas intenciones, propuestas por los estructuralistas. Y dado que en el lenguaje “existe identidad entre intuición y expresión, pues cada individuo que habla expresa íntegramente los contenidos de su conciencia; es sostenible señalar que el acto lingüístico es un acto individual, aunque vinculado socialmente por su finalidad que es decir algo a alguien”. (Coseriu, 1990, p.24).

CAPÍTULO IV

Marco Metodológico

1. Paradigmas y enfoques para la investigación en Psicología

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que, a lo largo de la historia, el estudio de los fenómenos o los problemas ha sido abordado desde diferentes paradigmas o corrientes de pensamiento sobre cómo investigar. Definen *paradigma* como “un conjunto de concepciones y premisas acerca del mundo y los métodos y técnicas que se consideran apropiadas para conocerlo e investigarlo” (op. cit. p.4); algunos de ellos son, por ejemplo, el empirismo, el positivismo, el construccionismo, el materialismo dialéctico, el interpretativo o el estructuralismo. Los autores sostienen que son los paradigmas quienes dan origen a los tres enfoques existentes con los cuales indagar cualquier planteamiento: cuantitativo, cualitativo y mixto. Afirman que estos tres enfoques hacen uso de procesos reflexivos, sistemáticos y empíricos -aunque cada uno posee sus propias características esenciales- mediante el uso de las siguientes estrategias:

1. Observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecimiento de suposiciones como consecuencia de la observación y evaluación.
3. Demostración del grado en que las suposiciones tienen o no fundamento o son ciertas en determinado contexto, mediante análisis y pruebas.
4. Proposición de nuevas observaciones y evaluaciones para consolidar, esclarecer o modificar las suposiciones; o incluso para generar otras (op. cit.).

Tradicionalmente, e inspirados por las Ciencias Naturales, la Psicología y las Ciencias Sociales han tomado el paradigma predominante del positivismo como guía para llevar a cabo sus estudios. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2018), las características principales de este paradigma son:

- El punto de partida del científico es la realidad, la cual está afuera y es estática.
- El científico observa, descubre, examina, explica y predice los fenómenos, los hechos y los sujetos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia; lo que le otorga su carácter de objetividad.
- Las situaciones extrañas que afecten la observación y la objetividad del investigador deben ser controladas y/o evitadas (op. cit. p. 13).

Así, dentro del paradigma positivista, el enfoque cuantitativo ha sido más utilizado en la investigación científica. El concepto *cuantitativo* ha sido vinculado a conteos numéricos y métodos matemáticos y representa un conjunto de procesos secuenciales que sirven para comprobar suposiciones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.6).

Sin embargo, como sostiene Álvarez-Gayou (2018), hoy se sabe que no todos los fenómenos o problemas pueden ser reducidos a expresiones matemáticas; que no todos los hechos pueden ser analizados de manera experimental; o “que no todas las hipótesis pueden ser confrontadas con la realidad a la que se refieren” (op. cit., p.15).

Así, surge la inquietud de encontrar nuevos paradigmas en los que prevalezca la idea de que las ciencias humanas nunca podrán ser del todo objetivas, dado que su comprensión demanda incluir la perspectiva de quienes los viven; por lo que se considera necesaria la creación de un nuevo enfoque con características cualitativas

donde la acción indagatoria se movilice “entre los hechos y su interpretación, en un movimiento circular” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.8).

1.1 Diferencias entre el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo

De acuerdo con Sandoval (2002), se resaltan dos distinciones generales entre los enfoques cualitativo y la cuantitativo: 1. La intencionalidad y 2. El tipo de realidad que uno y otro enfoque pretenden abordar: “De estos dos elementos devienen las diferencias de tipo epistemológico y técnico que es posible identificar en esas dos maneras de encarar la investigación social” (op. cit. p.11).

Acerca de la intencionalidad, los enfoques cualitativos “apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (op. cit. p. 12). Así, el tipo de realidad que emerge pone en evidencia el problema de “la significación de las acciones humanas cuya comprensión resulta clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano” (op. cit. p. 15).

Con respecto de las diferencias de corte epistemológico, éstas tienen que ver, principalmente, con cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad.

Con base en las respuestas dadas a estas interrogantes, Sandoval (2002) sostiene que: “se han configurado los diferentes paradigmas de investigación social hoy conocidos: Positivista y Postpositivista, (correspondientes a los enfoques cuantitativos); Construccionalista, Interpretativo y basados en la praxis (correspondientes a los enfoques cualitativos)” (op. cit. p. 23).

Así, las bases epistemológicas del método cuantitativo difieren del paradigma cualitativo porque:

...existe una clara diferencia entre lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que apropiadamente se puede denominar realidad epistémica. La primera puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca; mientras la segunda necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes (Sandoval, 2002, p.28).

En síntesis, el enfoque cuantitativo busca medir y cuantificar para inferir o generalizar; y el enfoque cualitativo “busca la subjetividad para explicar y comprender las interacciones o los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2018, p.41).

Finalmente, lo que define el enfoque a utilizar es tanto la manera cómo se orientan los problemas como “la forma en que se buscan las respuestas a los mismos” (Taylor y Bogdan 1992, en Sandoval, 2002, p.23).

1.2 El enfoque cualitativo para la investigación en Psicología

Uno de los problemas a los que se enfrenta el investigador cualitativo tiene que ver con la agrupación indiscriminada de tradiciones filosóficas, campos disciplinares, teorías antropológicas y sociológicas, estrategias metodológicas y enfoques particulares. No

obstante, en esa variedad se encuentran algunas preocupaciones de corte epistemológico comunes, tales como “asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo” (Sandoval, 2002, p.34).

Con la intención de evitar la indiscriminación de tradiciones, teorías y/o enfoques, en la investigación de tipo cualitativo es común el uso de marcos interpretativos referenciales, esto es, de “paradigmas que hablan de una forma de ver, de enmarcar fenómenos” (Álvarez-Gayou, 2018, p. 42). Así, dentro del método cualitativo se proponen tres grandes grupos para clasificar los marcos interpretativos referenciales: 1. Construccinistas; 2. Interpretativos; y 3. Basados en la praxis.

Estos tres grupos comparten su interés por la experiencia humana y la forma en la que los actores la viven; sin embargo, los marcos construccionistas destacan el hecho de que “la verdad objetiva resulta de la propia perspectiva. El conocimiento y la verdad son creados por la mente, y no descubiertos por ella” (op. cit. p.43). De ahí se deriva el concepto de que las personas construyen su conocimiento. Por su parte, los marcos interpretativos, más en la línea de la hermenéutica, se inclinan hacia la comprensión de los significados sociales. Y finalmente, los basados en la praxis, también conocidos como investigación-acción, tienen como objetivo la mejora de situaciones colectivas problemáticas (Rodríguez, et al., 1999).

Dentro del grupo del marco construccionista se incluyen:

1. La Teoría crítica que se ocupa del estudio de los problemas de la sociedad y la exploración de alternativas.

2. El Constructivismo cuya propuesta consiste en describir y comprender el saber y cómo se llega a él. Existen dos corrientes dentro de este marco referencial: el constructivismo radical, el cual postula que los individuos son creadores de símbolos; y el constructivismo social que pone el énfasis en los significados compartidos desde la construcción social.

3. Feminismo y estudios de género que buscan comprender e identificar cómo se construye el género y la forma en que las mujeres construyen significados y proponen otros modos de convivencia.

4. La Psicología de los constructos personales, la cual sostiene que los seres humanos ven el mundo a través de una serie de patrones o constructos que establecen líneas de conducta.

Dentro del grupo del marco interpretativo se incluyen:

1. El Interaccionismo simbólico que sostiene que los seres humanos actúan sobre la base de sus propios significados originados en la interacción con otros.

2. La Etnografía que se dedica a comprender los significados culturales.

3. La Hermenéutica que busca la interpretación de los textos.

4. La Fenomenología que se enfoca en los modos en que los seres humanos vivencian las formas de percibir y conocer los fenómenos y su esencia.

5. La Teoría fundamentada que se utiliza para la elaboración de teorías a partir de los datos obtenidos.

6. La Etnometodología que estudia los ordenamientos con los que las personas le otorgan un significado a su vida o se posicionan en ella, considerando que el orden social se determina en función de las interpretaciones de los individuos comprometidos.

7. El Análisis del discurso que se enfoca en identificar los componentes del discurso que hacen comprensible, por un lado, su contenido, su cometido, su efecto y; por otro lado, el uso del lenguaje de los interlocutores en unas situaciones determinadas.

En el marco de las investigaciones basadas en la praxis se encuentran:

1. La Investigación participativa que requiere la involucración de los participantes afectados por alguna preocupación.

2. La Preocupación temática que busca la definición clara de la problemática y el diseño de estrategias de resolución.

3. El Desarrollo profesional que pretende la mejora de habilidades y competencias de los profesionistas para la ejecución de las tareas en el campo donde se desempeñan.

1.3 Metodología usada en esta investigación: paradigma cualitativo

La presente investigación se adhiere al paradigma de la comprensión más que al de la validación y pretende elucidar, a través del análisis de los discursos de los supervisores, cómo se transmite un saber-hacer y un saber-decir en el dispositivo de la supervisión dentro del contexto de la formación de psicoterapeutas.

Se constituye, entonces, de manera inductiva y abierta a la indeterminación metodológica referida a la teoría, los datos y la constante comparación entre unos y otros; además analiza los significados generados por los propios sujetos, por lo que no

existe una hipótesis de inicio que pudiera ser aceptada o falseada, sino que se espera obtener que el conocimiento y la comprensión emerjan de los datos con base en la aplicación del método del análisis de los discursos.

Se utiliza, entonces, una perspectiva cualitativa -entendida como una de las múltiples formas de conocer y comprender las realidades que conforman lo humano- desde un enfoque interpretativo, sustentado en las propuestas teóricas de Wilhem Dilthey (2015) quien afirma que “el mecanismo fundamental para comprender los fenómenos no es el principio de causa y efecto sino el empleo de la comprensión y penetración humana”; y de Hans-Georg Gadamer (2009) quien traslada el objeto tradicional de estudio, que eran los textos, a los hechos sociales con la finalidad de descubrir la naturaleza de la comprensión humana.

1.4 Marco referencial usado en esta investigación: enfoque interpretativo

El enfoque interpretativo permite, pues, descifrar el significado complejo, oculto o no evidente que subyace en los discursos de las personas. Y, siendo evidente que todo discurso está conformado de lenguaje y con el sustento teórico de que las personas son seres sociales y lingüísticos (Manzano, 2005), es que se elige al Análisis del Discurso (AD) como el método que mejor conviene a los objetivos de esta investigación.

1.5 Método usado en esta investigación: el Análisis del Discurso

El Análisis del Discurso (AD) nace como una disciplina que señala el camino de transición que del lenguaje en su sentido abstracto hacia el de estudio su uso y

aplicación concreta en los hechos. Como señalan Calsamiglia y Tusón (1999), al tratarse de un método interdisciplinario, “su constitución es el resultado de una convergencia de corrientes diversas y del resurgimiento de disciplinas discursivas más antiguas”, como lo es la retórica a la que se le reconoce su primacía teórica en lo que se refiere a las relaciones entre locutor, mensaje, destinatario-audiencia. Como corolario, el AD es comprendido como un concepto amplio que abarca “el conjunto de métodos cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico de modo contextualizado” (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

El AD plantea un cambio epistémico conocido como *giro discursivo*, esto es, una “concepción activa del lenguaje en la que se le reconoce su capacidad de hacer cosas, como un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social” (Santander, 2011, p. 209) y cuyas funciones no son sólo “referenciales (informativas) o epistémicas (interpretativas), sino también realizativas (creativas) o generativas” (Echeverría, 2003 en Santander, 2011, p. 210).

Así, es necesario reconocer que los discursos circulan en dos niveles de realidad: el primero, en las formas presentes de lo dicho; y el segundo, en los procesos opacos de la producción del discurso. De esta manera, lo que “ocurre en el nivel de circulación de los discursos no es necesariamente un reflejo de lo ocurrido en su nivel de producción”, por lo que es en este sentido, que se logra distinguir de manera categórica “entre la intención del hablante y la acción de su discurso” y es que, justamente haciendo esta distinción se da la posibilidad de analizar e interpretar los discursos (Santander, 2011, pp.209-211).

2. Diseño de la investigación

El proceso seguido en esta investigación se llevó a cabo de la siguiente manera: se formuló una pregunta-guía, se gestionó la viabilidad para recabar los datos, se diseñó el modelo de análisis de los datos que facilitara la formulación de resultados explicativos y comprensivos, con la finalidad de ir más allá de lo descriptivo.

2.1 Categorías de diseño

Esta investigación implica varias categorías en su diseño; es: (a) un estudio de casos a profundidad de (b) corte cualitativo, (c) exploratorio, (d) sincrónico, (e) sintagmático, (f) inductivo, (g) semiótico, (h) abierto, e (i) holístico. (Cartwright, 1978; Anguera, 1985; Cajide, 1992; Rodríguez, et al., 1999; Sandoval, 2002; Santander, 2011). Estas categorías se definen a continuación:

(a) Es un estudio de casos a profundidad en acción ya que se lleva a cabo un examen completo de una situación concreta para lograr el propósito comprensivo que se persigue.

(b) Es cualitativo pues se basa en el estudio de casos únicos y se busca la producción de datos descriptivos y explicativos para lograr una mejor comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en una realidad co-construida.

(c) Es exploratorio porque no se busca mostrar evidencias finales que marquen el curso de una acción en particular; pero sí permite crear un antecedente del cual partir para futuras investigaciones.

(d) Es sincrónico pues se interesa por el uso del habla en un momento específico.

- (e) Es sintagmático ya que se pretende conocer los diferentes niveles pragmáticos de los actos de habla.
- (f) Es inductivo dado que se parte de supuestos que buscan el descubrimiento de significados.
- (g) Es semiótico porque examina la generación de significado y teoriza acerca del signo en su uso.
- (h) Es abierto porque no excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos.
- (i) Es holístico en el sentido de que está orientado a casos contextualizados mirados con una visión amplia y es resistente al reduccionismo ya que pretende comprender, dentro de un escenario social concreto.

3. Objeto de estudio

Se tomaron como objeto de estudio los actos de habla desplegados durante seis sesiones de supervisión, en el contexto de formación, de cinco supervisores con diferentes adscripciones psicoterapéuticas: psicoanalítica, sistémica y cognitiva-conductual.

4. Población

Se obtuvo el acceso a las sesiones de supervisión de cinco supervisores, de los cuales tres (sistémico, cognitivo-conductual y psicoanalítico) ejercen su práctica de supervisión

en la Maestría en Psicoterapia (MPI), de corte interdisciplinar, en una universidad privada de México. Los otros dos supervisores, psicoanalíticos ambos, ejercen su práctica en una institución privada que ofrece la Maestría Clínica con especialidad en formación en Psicoanálisis (FP).

La duración de la Maestría en Psicoterapia es de cinco semestres; la de la formación en Psicoanálisis es de ocho semestres.

Cada grupo de supervisión está conformado por cuatro miembros: el supervisor y tres formandos. Los formandos de la Maestría en Psicoterapia que atienden los seminarios de supervisión son de diferentes semestres; los formandos que cursan la formación en Psicoanálisis pertenecen todos al mismo semestre.

A cada supervisor de este estudio se le designó con una clave para facilitar su identificación:

1. Supervisor Sistémico (SSM), de la Maestría en Psicoterapia Interdisciplinar (MPI).
2. Supervisor Psicoanalítico (SPM), de la Maestría en Psicoterapia Interdisciplinar (MPI).
3. Supervisor Cognitivo-conductual (SCM), de la Maestría en Psicoterapia Interdisciplinar (MPI).
4. Supervisor Psicoanalítico 1 (FP1), del instituto de Formación en Psicoanálisis (FP).
5. Supervisor Psicoanalítico 2 (FP2), del instituto de Formación en Psicoanálisis (FP).

5. Encuadre ético

Dado el diseño de esta investigación se presentó, tanto a los supervisores como a los psicoterapeutas en formación, un documento en el que se explican los lineamientos de este estudio, quiénes son los responsables de la información obtenida y el uso que se pretende darle; se les solicita su autorización para audio-grabar las sesiones de supervisión y se les indicó que ésta era voluntaria y que, además, podían rescindir de su autorización en cualquier momento (ver anexo 5). Con este documento se garantiza la confidencialidad y el anonimato de la información obtenida, así como su exclusivo uso para los fines de este estudio.

Puesto que la información obtenida en estas audio-grabaciones excede los fines de esta investigación y, puesto que no contamos con la autorización de los pacientes para hacer uso de lo desplegado durante su sesión psicoterapéutica, no se hace mención de lo ahí dicho; sin embargo, esta cláusula aplica únicamente para las sesiones de supervisión de la Maestría en Psicoterapia de la universidad privada, puesto que los psicoterapeutas en formación deben audio-grabar las sesiones psicoterapéuticas con sus consultantes para presentar después en clase un análisis de lo sucedido en cada sesión; no sucede así para las sesiones de supervisión del instituto de formación, ya que los psicoanalistas en formación no audio-graban a sus pacientes.

Por cuestiones éticas se omiten las referencias a datos de los supervisores, formandos y consultantes que puedan colaborar con su identificación. También queda fuera de este análisis todo lo relacionado con los aspectos prácticos de la propuesta de trabajo hecha por quienes presentan sus casos, así como las dudas que se generan en los formandos.

6. Recolección de los datos

Una vez presentado el encuadre de la investigación y firmado el consentimiento informado por cada supervisor y por cada formando, se hizo la recolección de los datos mediante la audio-grabación de seis sesiones -con una duración cada una de tres horas- de cada uno de los supervisores. Se obtuvieron 90 horas de grabación que fueron transcritas en su totalidad. En esta investigación se presenta el análisis de los datos obtenidos de cuatro sesiones de cada supervisor (60 horas de grabación). esta decisión se tomó en función de la saturación teórica la cual se explica más abajo en este mismo capítulo (ver: Saturación teórica).

Fue muy afortunado -para realizar esta investigación- el poder acceder directamente al dispositivo de la supervisión en el contexto de la formación de psicoterapeutas. Y, con la intención de perturbar lo menos posible lo que acontece en este dispositivo, es que se tomó la decisión de audio-grabar las sesiones usando teléfonos celulares, tabletas de cómputo y grabadoras similares a un conector de comunicación o usb (universal serial bus); es decir, instrumentos comunes que pudieran ser “olvidados” como intrusivos por quienes conformaban cada dispositivo.

7. Procedimiento para el manejo de los datos

Cada una de las sesiones de supervisión audio-grabadas fue transcrita y:

1. Se clasificaron las orientaciones temáticas de los discursos de los supervisores siguiendo sus focos de atención, bajo la técnica del análisis de contenido semántico.

2. Se fragmentaron los discursos de cada eje temático en actos de habla y se tomaron como unidades de análisis.
3. Se calificaron los actos de habla según su intención ilocutiva.
4. Se calificaron cada uno de los actos de habla de acuerdo con la grilla sugerida por el ADL para detectar los estilos comunicativos.
5. Se cuantificaron los actos ilocutivos y los estilos comunicativos de cada eje temático para establecer la prevalencia de éstos.
6. Se elaboró el análisis de las prevalencias de los actos ilocutivos y los estilos comunicativos de cada supervisor en cada uno de los ejes temáticos.
7. Se establecieron las funciones pragmáticas que cumplen los discursos de los supervisores.
8. Se determinó la posición actancial de cada supervisor según las intenciones, estilos y funciones localizadas en los discursos.
9. Se coligió la meta desiderativa de cada supervisor según la prevalencia de discursos.
10. Se infirieron las tendencias de enseñanza para dar respuesta a la pregunta general de la investigación.

8. Instrumentos y técnicas de análisis

En esta investigación se toman como herramientas para el análisis de los datos dos instrumentos y algunas técnicas de análisis de los contenidos. El primer instrumento corresponde a la categorización de las acciones lingüísticas según su fuerza ilocutiva

propuesta por John Austin (1892). La categorización de los actos ilocutivos organiza el discurso del hablante lo que favorece captar la intencionalidad de su acción discursiva, puesto que sus acciones discursivas irán enfocadas a lograr la meta que se propone (aun de manera no consciente), al tiempo que tiene injerencias en la interpretación del destinatario; por lo tanto, para designar un acto ilocutivo es necesario determinar qué uso se le da a la locución.

El segundo instrumento utilizado es el propuesto por David Maldavsky (2000, 2004, 2013) e intitulado *Algoritmo David Liberman* (ADL) el cual ofrece una grilla para el análisis de los actos de habla. La grilla del Algoritmo David Liberman (ADL) tiene como referentes teóricos, por un lado, a la semiótica y a la pragmática y, por otro lado, los planteamientos de la teoría psicoanalítica sobre la naturaleza y la estructura de un sujeto generador de discurso. Es un instrumento útil para la investigación sistematizada de la significatividad del discurso. Dentro de este segundo instrumento se toma, a su vez, la propuesta metodológica de David Liberman (1971, 1976, 1977) con respecto de los estilos retóricos.

Además, se utilizan las técnicas para el análisis de contenido propuestas por Colle (2011) destinadas a facilitar la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de los datos.

8.1 Instrumento de análisis 1: Categorización de las acciones lingüísticas según su fuerza ilocutiva

De acuerdo con Austin (1982) “al enunciar una frase cualquiera se cumplen tres actos simultáneos”:

- 1.Un acto locutorio, en la medida en que se articulan y combinan sonidos, nociones y palabras.
- 2.Un acto ilocutorio, en la medida en que la enunciación de la frase constituye de por sí un determinado acto de relación entre los interlocutores.
- 3.Un acto perlocutorio, en la medida en que la enunciación sirve a fines más lejanos y que el interlocutor puede no comprender, aunque domine perfectamente la lengua (Ducrot y Todorov, 2014, pp.384-385).

La intención comunicativa -acto ilocutorio- es la meta que se pretende conseguir, vía el discurso. “La intención modela el discurso del emisor, puesto que sus actos lingüísticos irán encaminados a lograr el propósito que persigue (aunque sea de forma inconsciente), a la vez que también influye en la interpretación del receptor”.

(Casalmiglia y Tusón,1999).

Por lo tanto, para determinar un acto ilocutorio es necesario determinar qué uso se le da a la locución; esto es, si se está preguntando, respondiendo a una pregunta, dando seguridad, dando información, anunciando un propósito, dictando sentencia, haciendo una crítica, describiendo, etc. De esta manera, es posible distinguir cómo “llevar a cabo un acto al decir algo, como cosa diferente de realizar el acto de decir algo” (Austin, 1982, p.144).

Puesto que un acto ilocutivo, como lo señala Austin (1982, p.162), está conectado con la producción de efectos (a diferencia de los actos perlocutivos que buscan generar

consecuencias) según sus intenciones comunicativas, éstas pueden clasificarse en cinco tipos:

1. **Judicativas:** Emiten juicios, veredictos, estimaciones, cálculos, apreciaciones sobre la base de pruebas o de razones, respecto de valores o hechos. Señalan la verdad o falsedad, el fundamento o la falta de él, la razonabilidad o la irrazonabilidad.
2. **Ejercitativas:** Consisten en el ejercicio de potestades, derechos o influencia, abogar o tomar decisiones en favor o en contra de una línea de conducta (idea, emoción, comportamiento).
3. **Compromisorias:** Comprometen a hacer algo, declarar o anunciar intención de hacer algo, de tomar partido, usar una línea de acción.
4. **Comportativas:** Tienen que ver con las acciones y reacciones -pasadas, presentes o futuras- frente a las actitudes, la fortuna y el comportamiento social de los demás.
5. **Expositivas:** Suponen expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos y referencias. Ponen de manifiesto el modo en que las expresiones encajan en un argumento o conversación, cómo se están usando las palabras (op. cit. pp.195-212).

En el anexo 4 es posible consultar la tabla de categorización de los actos de habla según su fuerza ilocutiva. Además, la teoría de los actos de habla forma parte del marco teórico de esta investigación.

8.2 Instrumento de análisis 2: El Algoritmo David Liberman (ADL)

El Algoritmo David Liberman (ADL) toma como antecedente las concepciones de David Liberman respecto a los diferentes estilos retóricos⁴ que se evidencian en el decir. El ADL fue diseñado para analizar los relatos, actos de habla o las palabras desde una perspectiva psicoanalítica. Su hipótesis propone que cada deseo derivado de las pulsiones “tiene un tipo específico de goce, de actividades motrices y de mundo sensorial desde donde se manifiestan características propias de las representaciones preconscientes” (Maldavsky, 2013, p. 49).

8.2.1 La metodología de Liberman para detectar los estilos retóricos

David Liberman, precursor en los estudios de comunicación y psicoanálisis, desarrolló un método de análisis de los estilos retóricos usados por las personas para expresar sus pensamientos, emociones y/o percepciones. Liberman (1976) parte del principio de que existen un número limitado de modos de adjudicar sentidos a la realidad; así, procura articular los hallazgos y postulados de diversos enfoques de la comunicación humana con la teoría psicoanalítica.

Siguiendo la clasificación de tipos psicopatológicos basados en los modos de recepción y de transmisión de la información propuesta por Ruesch (1957 en Liberman, 1976), Liberman se propuso correlacionar la nomenclatura de Ruesch señalada en los fenómenos de la comunicación con la nomenclatura psicoanalítica clásica establecida en los enfoques histórico-genéticos, tal y como aparecen en Fenichel (1957 en

⁴ El sustento epistemológico de los estilos retóricos propuestos por David Liberman puede consultarse en el apartado del Marco Teórico de esta investigación.

Lieberman, 1971, 1976, 1977); así, ubica las pautas estilísticas, los modos de interacción y las estructuras psicopatológicas de la siguiente manera:

1. Persona demostrativa - carácter histérico - discurso que provoca impacto estético.
2. Persona atemorizada y huidiza - carácter fóbico - discurso que busca incógnitas y produce suspenso.
3. Persona lógica - carácter obsesivo - discurso que genera narraciones.
4. Persona de acción - carácter psicopático - discurso defensivo ante agresiones sentidas.
5. Persona depresiva - carácter maniicodepresivo - discurso emotivo, poético.
6. Persona infantil - carácter psicósomático - discurso de fuga, banal.
7. Persona observadora y no participante - carácter esquizoide - discurso con narrativas no delimitadas.

La premisa que sostiene Lieberman es que las personas tienen características específicas de comportarse y que éstas son determinadas por el punto de fijación predominante de su desarrollo; estos puntos de fijación determinan modos específicos de expresión del sentido que se le da a la realidad.

Es imprescindible mencionar que los estilos retóricos no son patrimonio de las psicopatologías; también se evidencian en la cotidianidad como rasgos funcionales de cada sujeto en su vida afectiva o laboral (Maldavsky, 2000, 2013).

David Maldavsky retoma las propuestas de Liberman y desarrolla un método de investigación al que denomina *Algoritmo David Liberman* (ADL). Este método “pone el acento en el estudio del lenguaje al que formaliza a partir de los interrogantes (acerca de) la teoría del deseo y las defensas y su relación con las estructuras y las manifestaciones clínicas.” (Maldavsky, 2000, p.7).

Entre las principales concepciones psicoanalíticas que sirven de sostén del ADL - deseo, defensa y su estado-, el deseo atañe a lo que se puede denominar aspecto motivacional o el empuje que lleva a cada sujeto a dirigirse a una dirección y no otra. Esta motivación es influida por dos aspectos; por un lado, por el influjo ambiental que atañe a las condiciones externas y, por el otro, con el influjo interno, propio de cada sujeto. Maldavsky (2013) sostiene que es este segundo aspecto es decisivo ya que ante un mismo estímulo cada sujeto puede reaccionar de manera diferente (op. cit. p.27).

Así, respecto al repertorio de deseos, Maldavsky (2000, 2004, 2013) destaca siete a partir de las propuestas de Freud (1926) y de Liberman (1976) acerca de las etapas de desarrollo de la libido: “Líbido Intrasomática (LI), Oralidad Primaria (O1), Oralidad Secundaria (O2), Analidad Primaria (A1), Analidad Secundaria (A2), Fállico Uretral (FU) y Fállico Genital (FG)”.

Para detectar el deseo prevalente, Maldavsky (2000, 2004, 2013) propone considerar:

- a) la especificidad de cada goce y sus estados afectivos;
- b) la especificidad de los desempeños motrices;
- c) la especificidad de la formalización de la materia sensorial;

d) la especificidad de las huellas mnémicas y los pensamientos inconscientes.

Cada deseo fue caracterizado por Maldavsky (1991, 1994, 1996, 2000, 2001, 2004, 2013) siguiendo tres aspectos:

- 1) Las erogeneidades propuestas por la teoría psicoanalítica de acuerdo con el repertorio de las pulsiones (y sus deseos correspondientes) basados en los desarrollos de Freud.
- 2) Las defensas desplegadas por el sujeto en sus vertientes patógenas y no patógenas.
- 3) Los niveles de las manifestaciones verbales: Redes de palabras, Estructura frase (actos del habla) y Secuencias narrativas (relatos). Estos niveles de análisis tienen una lógica algorítmica, es decir, que siguen una serie de pasos ordenados para solucionar un problema.

La tabla 8 muestra que el planteamiento teórico de David Maldavsky coincide con el de David Liberman, puesto que ambos consideran que un sujeto “posee un conjunto de pautas estilísticas -o lenguajes del erotismo- que pueden ser organizados en categorías delimitadas” (Maldavsky, 1991, 2004, 2013). Además, cuando uno de estos lenguajes se presenta de manera hipertrófica en detrimento de otros, se puede evidenciar la presencia de fijaciones pulsionales.

Tabla 8: Características de cada lenguaje del erotismo

EROGENEIDAD	REDES DE SIGNOS	ESTILO RETÓRICO
<u>LI</u> Libido Intrasomática	* Discurso carente de valor simbólico, con un valor especulativo, en forma de banalidad, inconsistencia, adulación, cuentas, referencias al estado de cosas, o al cuerpo como organismo. * Hiperrealismo, caracterizado por una aceleración sin pausas, con volumen elevado, en cuyo	Banal

	<p>contenido prevalecen los números, los porcentajes y las cuentas.</p> <p>* Discurso catártico, caracterizado por el empleo del lenguaje para desembarazarse de los problemas que se describen y del interlocutor que podría opinar sobre ellos.</p> <p>* Discurso inconsistente, en el que el sujeto se moldea dócilmente al decir ajeno y que evidencia una imposibilidad de liga de la pulsión al mundo simbólico.</p>	
<p><u>O1</u></p> <p>Oral Primaria</p>	<p>* Pone énfasis en el pensar abstracto (metafísico, místico o lógico) que se caracteriza por reunir varios rasgos que poseen un común denominador.</p> <p>* La abstracción puede dar como consecuencia la creación de contradicciones que buscan negar una afirmación ajena o propia, o bien de paradojas lógicas, que consisten en una afirmación específica contradictoria con otras más abarcativas.</p> <p>* Frases en clave que poseen un carácter impenetrable, a manera de mensajes herméticos que requieren un descifre, sin que se aporten elementos para ello.</p> <p>* Frases ambiguas, que se caracterizan por la imprecisión e indefinición de aquello que aparentemente afirman.</p>	<p>Reflexivo</p>
<p><u>O2</u></p> <p>Oral Secundaria</p>	<p>* Referencias a estados afectivos, estados de objetos y referencias a realizar acciones.</p> <p>* La manipulación afectiva, la queja, el lamento, el reproche, la exigencia, la compasión, el pedido de disculpa, los ruegos y reclamos y la sumisión aplacatoria.</p> <p>* Contienen una tentativa de presión sobre la voluntad ajena, tomando como argumento el mundo de los sentimientos.</p> <p>* Frases sobre la exaltación del sacrificio y la vivencia de inutilidad. La primera tiene como objetivo neutralizar a la segunda.</p> <p>* Autointerrupción, por impaciencia, que implica que el hablante se come algunas sílabas, u otros sectores de la frase.</p>	<p>Lírico</p>
<p><u>A1</u></p> <p>Anal Primaria</p>	<p>* Actos que implican la consideración del otro como un enemigo, al cual humillar y derrotar: delaciones, los insultos, las denuncias, las acusaciones, las detracciones, las blasfemias y las maldiciones.</p> <p>* Interrupciones intrusivas en el discurso ajeno, la burla triunfalista y la jactancia. Tienen como contraposición las que refieren rendición y abandono del combate.</p>	<p>Épico</p>

	<ul style="list-style-type: none"> * Entrampamientos de tipo pragmático, en forma de confesiones de actos reñidos con la ley, o de órdenes abusivas, encaminadas a que el destinatario haga algo opuesto a una ley general. 	
<p style="text-align: center;"><u>A2</u></p> <p style="text-align: center;">Anal Secundaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Énfasis en la ley y la tradición. * Frases ligadas al “tener que”. * Frases que sirven como instrumentos al servicio del dominio de la realidad. * Frases que expresan la actividad de pensamiento aplicado al conocimiento de los hechos. * Frases que contienen un trabajo crítico sobre el discurso o la mente, propios o ajenos. * Tentativas de organización del pensamiento y la exposición. * Interrupción que en realidad son un intento de proferir una frase más acorde con las exigencias formales supuestas, o para corregir alguna anomalía o error expositivo previo. 	Narrativo
<p style="text-align: center;"><u>FU</u></p> <p style="text-align: center;">Fálico Uretral</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Refranes, premoniciones, presagios, consejos solicitados u ofrecidos, y advertencia. * Frases tendientes a lograr una ubicación temporal y sobre todo espacial. * Frases de suspenso. * Frases ligadas al acompañamiento o el contacto. * Frases encaminadas a frenar la intervención del interlocutor, ocupando el canal. * Frases que contienen minimizadores. 	De suspenso
<p style="text-align: center;"><u>FG</u></p> <p style="text-align: center;">Fálico Genital</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Frases de elogio, promesa, invitación, dedicatoria o el llamado de atención del oyente. * Expresión de un deseo y el juramento privado, (que se diferencia del público por contener una anticipación de entrega de un don cualificante). * Frases que ponen evidencia la exhibición de los propios encantos. * Juegos de palabras. * Frases que ponen énfasis en las cualidades. 	Estético

8.2.2 La metodología del Algoritmo David Liberman (ADL)

El análisis de una narrativa en el nivel de las palabras, las frases o el relato implica modos diferentes de procesamiento. Las palabras, por ejemplo, son consideradas en su aspecto fonológico o semántico y los criterios de agrupabilidad que se designan corresponden a un conjunto articulado con lo cual cada valor queda acotado. Así, Maldavsky propone una categorización de verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios en

torno a una base de datos que procura poner en evidencia la predominancia de una erogeneidad expresada.

El análisis del discurso al nivel de los actos de habla implica el uso de una grilla a partir de la cual es posible detectar los diversos lenguajes del erotismo. Para Maldavsky (2004, p.101), un acto de habla es “un acto de enunciación que expresa la subjetividad de quien la profiere”. Dado que el discurso se apoya en funciones argumentativas (convencer) y poéticas (evocar), el acto de habla (AH) es entendido como una acción a través del cual se puede “objetar, reflexionar, exagerar, ejemplificar, narrar, dramatizar, expresar emociones, interrumpir por impaciencia, amenazar, reprochar, acusar, etc.” (Maldavsky, 2013, p. 81). Esta perspectiva considera los actos de habla de manera flexible, abarcando palabras-frase, esto es, actos de habla compuestos por una sola palabra o bien actos de habla complejos, como aquellos que buscan narrar hechos.

La utilidad de este enfoque es que aporta una sistematización de los actos de habla en el marco de las categorías psicoanalíticas de los deseos y de las defensas del hablante, es decir, si el individuo “objeta, reflexiona, dramatiza, se auto-interrumpe, se refiere a sus afectos, amenaza, acusa, reprocha, etc. Además, se emparenta tanto con el análisis del discurso como con las investigaciones retóricas” (op. cit. p. 82).

Otra ventaja de esta metodología es que, una vez obtenidos los actos de habla es posible captar con fineza la especificidad que adquiere cada deseo según “las cualidades particulares que éstas brindan a los afectos, los desempeños motrices, la formalización de la materia sensible, las huellas mnémicas y los pensamientos inconscientes” (Maldavsky, 2013, p. 82). Según estas secuencias canónicas es factible observar cuáles son los obstáculos que se enuncian en la persecución de la meta

desiderativa y cuáles son los efectos presentes que acompañan el éxito o fracaso de dicha meta.

Para esta investigación se ha optado por el análisis del discurso al nivel de los actos de habla, puesto que brinda una metodología adecuada para detectar los deseos y, consecuentemente, las defensas (y sus estados) en las intervenciones discursivas y porque toma las escenas desplegadas en el discurso como punto de partida (Maldavsky, 2013, pp.81-82).

8.2.3 El análisis de los actos de habla desde el ADL

Como ya se mencionó, el análisis de los actos de habla autoriza a detectar los deseos desplegados en las intervenciones comunicativas; y a diferencia del análisis del relato que se enfoca en analizar las escenas relatadas, el análisis de los actos de habla facilita el estudio de las “*escenas desplegadas*, es decir, en el aquí y ahora conmigo; puesto que el concepto de acto de habla obliga a un enfoque referido a la palabra como acto en la intervención discursiva” (Maldavsky, 2013. p.83).

Además, el análisis de los actos de habla facilita comprender el marco contextual generado por los hablantes dentro de un intercambio comunicativo, ya que sus interacciones constituyen una transacción con objetivos definidos, con un tiempo y un espacio específicos, así como las posiciones actanciales y funciones pragmáticas que asumen los interlocutores (Maldavsky, 2004, 2007).

Para aclarar estas dos alternativas, Maldavsky (2013, p.137) considera la relación entre dos elementos de corte lingüístico: relación sintagmática y paradigmática. Cuando se

enfoca a los actos de habla como una secuencia lineal, un acto de habla presenta relaciones sintagmáticas con aquellos que lo preceden y lo continúan; de ahí que el estudio cualitativo se base en estudios sintagmáticos. En cambio, las relaciones paradigmáticas se dan entre un acto de habla y otro pueden aparecer en la misma posición, razón por la cual los estudios cuantitativos se basan en enfoques paradigmáticos.

En esta investigación se utiliza el enfoque sintagmático puesto que la relación sintagmática, de corte cualitativo, favorece la detección de matices más sutiles en los actos de habla, del contexto vincular, del valor pragmático y de la función del acto de habla, para observar los aspectos subjetivos e intersubjetivos desplegados en lo dicho por el supervisor.

Es importante señalar que ningún lenguaje del erotismo se presenta en estado puro, sino que aparecen simetrías de variados lenguajes del erotismo, debido a lo cual es necesario establecer nexos entre ellos. Para determinar cuál es el lenguaje del erotismo predominante, Maldavsky (2000, 2004, 2013) propone dos criterios: el estadístico y el lógico. El primero implica considerar como dominante al lenguaje numéricamente más frecuente; el segundo, presupone que es “prevalente el que puede abarcar más ampliamente la significatividad del relato.” (Maldavsky, 2004, p.51). En ocasiones, los criterios estadístico y lógico coinciden, pero a veces hay conflictos entre ellos, por lo que Maldavsky sugiere “dar preeminencia al criterio lógico.” (op.cit.).

8.2.4 Pasos por seguir para el análisis de los actos de habla desde el ADL

Se despliegan “ocho pasos canónicos para el análisis de los actos de habla” (Maldavsky, 2004, 2007, 2013). A continuación, se señalan los criterios de segmentación para la detección de las erogeneidades y sus defensas, desde el instrumento de análisis del ADL-AH:

- 1° Fragmentar el discurso en actos de habla tomando como punto de partida la enunciación subjetiva del hablante.
- 2° Detectar el lenguaje del erotismo prevalente utilizando la grilla de categorización de los componentes verbales de los actos de habla del ADL (ver anexo 1).
- 3° Elaborar un inventario global de los actos de habla desde sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.
- 4° Detectar las prevalencias y las subordinaciones relativas.
- 5° Elaborar un cuadro que permita acceder a un conteo de las prevalencias.
- 6° Realizar un estudio de las prevalencias lógicas.
- 7° Definir el tipo de defensas desplegadas y sus estados.
- 8° Discriminar los estilos comunicativos o retóricos de los actos de habla según su relación sintagmática siguiendo la grilla de categorización de David Liberman.
- 9° Discriminar la posición del ideal del yo específico, los atributos que cada hablante jerarquiza como expresión de sus deseos y los estados afectivos, según la grilla complementaria propuesta por el ADL (ver anexo 3).

8.2.5 Problemas metodológicos del ADL

Maldavsky (2000) propuso determinados criterios para resolver la aparición simultánea de varios lenguajes del erotismo en un mismo acto de habla. Es frecuente que alguno de ellos sea predominante, mientras que de los otros sólo se insinúan indicios. En ocasiones el acto de habla (AH) que ocupa una posición secundaria puede combinarse con armonía dentro del conjunto, y a veces, este AH secundario puede provocar tensiones que es necesario resolver.

Cuando se presenta esta tensión entre que AH es dominante o secundario o subordinado es necesario llevar a cabo criterios bien definidos y tomar en consideración cualquiera de las siguientes alternativas: 1) un acto de habla puede ubicarse como dominante dada su abundante aparición; pero, 2) otro acto de habla pudiera tener mayor relevancia desde un punto de vista lógico, puesto que brinda mejor adaptación al discurso.

Si se decide tomar como criterio la perspectiva lógica, es necesario considerar el afecto disfórico dominante (asco, humillación, pesimismo, por ejemplo). En ocasiones, el estado afectivo es dicho por el individuo, pero casi siempre es necesario inferirlo a raíz de lo dicho. Maldavsky (2000) sugiere dar preeminencia a esto último.

8.3 Técnicas de análisis de contenido

De acuerdo con Colle (2011) las técnicas de análisis de los contenidos de los discursos pueden ser agrupadas en cuatro grandes categorías:

1. La técnica lógico-semántica que es útil para definir categorías y verificar la validez de los argumentos y de las conclusiones.
2. La técnica semántica-funcional cuya meta consiste en desvelar elementos no manifiestos del contenido.
3. La técnica lógico-estética que centra su interés en los procedimientos de expresión utilizados por el emisor, buscando características (de estilo, de efectos estéticos y retóricos) que lo hacen diferente de otros emisores o discursos.
4. La técnica de análisis actancial que se aplica a los discursos, preferentemente de acción, en los que se da gran importancia a sujetos individuales o grupales (instituciones).

Estas técnicas pueden combinarse entre sí para dar lugar a análisis más complejos. De esta manera, en esta investigación se utilizan estas técnicas como una forma de registrar el significado de un discurso y categorizar unidades conforme emerge una determinada temática a la cual se le agregan descriptores.

9. Confiabilidad y validez

Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante métodos cualitativos se realiza por medio de la triangulación, esto es, mediante “una técnica de análisis de datos que se centra en contrastar visiones o enfoques a partir de los datos recolectados” (Ruth y Finol, 2009 en APA, 2016). Esta triangulación se aplica tanto a las fuentes como a los datos, métodos, teorías e, inclusive, a los investigadores. Janesick (1998 en Álvarez-Gayou, 2018) agrega la triangulación interdisciplinaria en la que se

busca la participación de profesionales de diferentes disciplinas, la cual enriquece la interpretación de los resultados; de esta manera, se realizaron varias pruebas de confiabilidad interjueces para controlar el sesgo y enriquecer la investigación.

10. Saturación teórica

En el apartado siguiente, que corresponde a los Resultados, se presenta el análisis de los datos obtenidos de las cuatro primeras sesiones de cada supervisor. Se toma esta decisión debido a que las sesiones quinta y sexta de cada supervisor no aportan nuevos datos significativos que sirvan al desarrollo de esta investigación de acuerdo con los objetivos propuestos; puesto que, a consecuencia de la codificación de la información, fue posible advertir que no surgen nuevas variaciones y los actos de habla codificados de las sesiones quinta y sexta pertenecen a las mismas categorías resultantes del análisis de las primeras cuatro.

CAPÍTULO V
Resultados

Criterios para la presentación de resultados

Como ya se mencionó en el Marco Metodológico, esta investigación está concebida desde una perspectiva cualitativa. Se basa en el análisis del discurso y toma como instrumentos: 1) las técnicas de análisis de contenido semántico (Colle, 2011); 2) la técnica de análisis actancial (Greimas, 1971, 1990); 3) la categorización de los actos ilocutivos propuesta por Austin (1982); 4) la grilla del Algoritmo David Liberman (ADL) en la modalidad de actos de habla (Maldavsky, 2000, 2004, 2013) y; 5) la categorización de los estilos retóricos propuesta por David Liberman (1971, 1976, 1977). En el anexo 2 se encuentra un ejemplo de cómo fue realizado el análisis de los actos de habla según los instrumentos usados, de la ponderación propuesta para determinar la preponderancia de un estilo retórico sobre otro y de la valoración inter-jueces.

De acuerdo con el objetivo de esta investigación: *analizar, en el contexto de la formación de psicoterapeutas, las acciones discursivas de cinco supervisores clínicos con diferentes perspectivas psicoterapéuticas, con la finalidad de identificar cómo transmiten un saber-decir y un saber-hacer*, los criterios establecidos para el análisis de los discursos transcritos de las seis sesiones de supervisión de cada uno de los cinco supervisores que componen la población de este estudio permiten precisar:

1. ¿Cuáles son los ejes temáticos emergentes según los focos de atención de los supervisores?

2. ¿Qué actos ilocutivos y qué estilos comunicativos son prevalentes en cada supervisor y qué indican?

3. ¿Qué tipo de funciones pragmáticas se distinguen a partir de sus modos de intervención?

Con los resultados, que se presentan a continuación, fue posible identificar: a) en qué posiciones actanciales se colocan los supervisores y; b) qué dimensión axiológica queda expuesta en sus discursos.

De la misma manera en la que fue presentada la población de este estudio dentro del marco metodológico, se recupera aquí la designación clave de cada supervisor para facilitar su identificación:

1. Supervisor Sistémico (SSM) perteneciente a la Maestría en Psicoterapia (MPI).
2. Supervisor Psicoanalítico (SPM) perteneciente a la Maestría en Psicoterapia (MPI).
3. Supervisor Cognitivo-conductual (SCM) perteneciente a la Maestría en Psicoterapia (MPI).
4. Supervisor Psicoanalítico 1 (FP1) perteneciente al Instituto de Formación en Psicoanálisis (FP).
5. Supervisor Psicoanalítico 2 (FP2) perteneciente al Instituto de Formación en Psicoanálisis (FP).

Después de varias lecturas del conjunto de las acciones discursivas de las seis sesiones de cada supervisor, fueron emergiendo cinco ejes temáticos según sus focos de atención, los que se categorizaron manualmente de la siguiente manera, de acuerdo con las técnicas de análisis de contenido propuestas por Colle (2011).

1. Ejes temáticos

1.1. Eje inaugural: giran en torno a la introducción del curso, a la apertura del tema de la supervisión, a promover de un ambiente adecuado para llevar a cabo la tarea asignada y al acto por medio del cual se presenta el supervisor. Este eje tiene como propósito describir el tema específico. En este se agrupan los aspectos principales que serán tratados y se explicitan antecedentes que son relevantes al tema. El objetivo de este eje es que los miembros del grupo puedan hacerse una idea sobre el contenido del curso, su enfoque y sus alcances. Busca despertar el interés de la audiencia. También incluye el conjunto de rudimentos o nociones básicas sobre la materia.

1.2. Eje procesal: son indicativos del marco participativo o encuadre que establecen el formato de producción mediante el acuerdo de las normas que rigen, por un lado, el orden de presentación de los casos a supervisar y, por otro, las formas de evaluación. En este eje se compendian el conjunto de pasos y procedimientos organizados que deben de ser puestos en marcha para obtener los resultados deseados.

1.3. Eje conceptual: lo referido a las hipótesis o diagnósticos derivados del caso presentado, a las aseveraciones, sugerencias dadas y a lo creado en la mente de los supervisores, considerado como una unidad de significado. Es la manera de pensar sobre algo cuyo objetivo radica en un tipo de valoración, juicio o evaluación de las cualidades de un objeto a través de una opinión expresada que determina su significado y/o importancia.

1.4. Eje instrumental: aquellos actos de habla concernientes a completar el historial biográfico del consultante, de sus relaciones significativas, de los motivos de consulta, de las técnicas y modos de intervención, las competencias, habilidades, capacidades y conocimientos de los formandos para cumplir de manera eficaz con el encargo. Incluyen los conocimientos teóricos, la reflexión, el pensamiento, la conducta, los valores y el manejo de las situaciones que se presenten como problemáticas.

1.5. Eje transmisivo: son aquellos actos de habla referidos a la expresión del mundo individual del supervisor: concepciones, posturas, experiencias profesionales, vivencias; y hacen referencia a la enseñanza particular que puede dar el supervisor a los formandos. Uso mayoritario de la ejemplificación, metáfora, analogía, tropos literarios en general. Supone la materialización individual de los pensamientos de una persona y son usados para demostrar, comprobar, ilustrar o autorizar algo.

Una vez realizada la categorización de las acciones discursivas en ejes temáticos de los supervisores, éstas fueron fragmentadas en actos de habla (AH, en adelante). Se encontraron un total de 1,515 AH contenidos en las cuatro⁵ sesiones de cada supervisor, los cuales fueron clasificados como se muestra en la tabla 9.

⁵ Como se mencionó en el marco metodológico, las sesiones quinta y sexta de cada supervisor no fueron incluidas en estos resultados debido a que se llegó a la saturación teórica, esto es, que no aportaron nuevos datos significativos que sirvieran para el desarrollo de esta investigación de acuerdo con los objetivos perseguidos.

Tabla 9. Clasificación temática de los actos de habla según los focos de atención

Supervisor	Eje inaugural	Eje procesal	Eje conceptual	Eje instrumental	Eje transmisivo	Total
Sistémico (MPI)	99	76	67	54	63	359
Psicoanalítico (MPI)	111	24	55	19	47	256
Cognitivo-conductual (MPI)	63	102	21	98	58	342
Psicoanalítico 1 (FP1)	67	104	48	14	53	286
Psicoanalítico 2 (FP2)	112	18	38	21	83	272
<i>Total</i>	<i>489</i>	<i>287</i>	<i>229</i>	<i>206</i>	<i>304</i>	<i>1515</i>

El total de acciones discursivas emitidas por cada supervisor en cada uno de los ejes temáticos permite observar que dos de los supervisores, uno sistémico y otro cognitivo-conductual, emiten una mayor cantidad de AH en comparación con los supervisores psicoanalíticos; sin embargo, se puede afirmar que hay una media relativa en la que no se destacan significativamente unos por encima de otros.

Esta muestra de la cantidad de acciones discursivas en cada eje temático permite observar la predominancia de los focos de atención de los supervisores; pero no da cuenta del para qué lo llevan a cabo.

Para responder a esta pregunta es necesario clasificar los resultados obtenidos en cada eje temático según las prevalencias de las intenciones y estilos comunicativos de cada supervisor para reconocer el propósito que se persigue.

A continuación, se muestra la tabla 10 que enmarca las predominancias de las intenciones y estilos comunicativos de cada supervisor en el eje inaugural y, posteriormente, se describen estos resultados.

1.1 Eje inaugural

Tabla 10. Prevalencia de las intenciones y estilos comunicativos de cada supervisor en el eje inaugural

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (MPI)	Frases de suspenso, advierte, aconseja, orienta, chismorrea.	Judicativo	Demostrativo
Psicoanalítico (MPI)	Informa, describe, justifica, aclara, define.	Expositivo	Narrativo
Cognitivo-conductual (MPI)	Enfatiza, juzga, determina, ejemplifica, redundante.	Judicativo	Dramático
Psicoanalítico 1 (FP1)	Invita, agradece, reconoce, refiere estados afectivos, elogia.	Comportativo	Lírico
Psicoanalítico 2 (FP2)	Aconseja, recomienda, describe, argumenta, refiere a saberes concretos.	Ejercitativo	Narrativo

Como ya se mencionó, los AH correspondientes al eje inaugural giran en torno a la introducción del curso, a la apertura del tema de la supervisión y a la creación de un ambiente propicio para llevar a cabo la tarea asignada.

1.1.1 Supervisor Sistémico de MPI (SSM)

Se encontraron en SSM un total de 99 AH en los cuales predominaron actos ilocutivos de tipo judicativo (33%) con un estilo demostrativo (31%). Se destaca que los AH 1-3 que inauguran la 1ªS de SS están referidos a anticipar supuestas ansiedades sentidas por los formandos con respecto del ser supervisados:

Algunos alumnos sienten como si esta materia fuera una cacería de brujas (AH-1). Desde mi punto de vista no tiene que ser así una supervisión (AH-2). La conjugación dada al verbo sentir (*sienten*), determina una intención judicativa, es decir, una presunción con respecto de valores que pretenden señalar una verdad o falsedad (Austin, 1982) y con calidad de juicio valorativo al servicio de la realidad, propio de un estilo narrativo (Maldavsky, 2004, 2013); sin embargo, al estar junto al adverbio de cantidad (*algunos*) atenúa este juicio mediante un acercamiento cauteloso que le evita comprometerse. Termina la enunciación mediante una comparación metafórica: *como si fuera una cacería de brujas*, que evidencia una exageración de advertencia propia de un estilo demostrativo cuya finalidad es crear un clima que plantee incógnitas a develar. Remata con otro juicio valorativo, pero esta vez de carácter adversativo (*no tiene que ser así*) lo cual le autoriza a hacer una rectificación sintáctica más acorde con exigencias formales. La frase: *desde mi punto de vista* muestra una intención compromisoria que lo lleva a tomar una postura; aunque, a la vez, le facilita establecer un tipo de compromiso vago que le permite dar apertura a las posibles discrepancias de los interlocutores.

El AH-3, *¿cómo les ha ido a ustedes?*, es una pregunta abierta que busca indagar sobre los pensamientos que se van formando al interior de la mente del receptor. Sin embargo, este modo de intervención puede ser acotado semánticamente gracias a la metáfora exagerada que la antecede (AH-1) con la que se establece una relación comparativa. Así, mediante el uso de un acto de habla de estilo demostrativo -con el cual el supervisor pretende provocar un clima de asombro

que plantea incógnitas-, se busca intencionar una respuesta que sea favorable al tema de la supervisión.

La predominancia del estilo demostrativo en SS indica que el hablante se centra en torno de un atributo: la dignidad (Maldavsky, 2004, 2013). Por ejemplo, este supervisor establece una comparación valorativa entre los modelos psicoterapéuticos y los estilos del supervisor señalando que: *puede ser un excelente modelo, (AH-36) pero si el profesor no tiene un buen estilo... (AH-37) o al revés: un mal modelo y un buen profesor... (AH-38) cambia toda la crítica. (AH-39).*

1.1.2 Supervisor Psicoanalítico de MPI (SPM)

En SPM se distinguieron 111 AH en los que predominan intenciones de tipo expositivo (38%) con un estilo narrativo (33%). Las ilocuciones de tipo expositivo “suponen la expresión de opiniones y la clarificación de usos y referencias” (Austin, 1983, p.202).

SPM introduce el curso de supervisión señalando que: *este espacio de supervisión es curricular y académico, (AH-1), el último para ustedes (AH-2), es para revisar su trabajo (AH-3), y para que tengan una interlocución útil con otros (AH-4). Yo podré ayudarlos con preguntas que abran su escucha (AH-5).* Los AH 1-3 son actos preparativos que abren el espacio para que el supervisor pueda ocupar una posición diferente al resto del grupo: la de un ayudante (AH-5) que facilita la consecución de los fines que, además, son señalados por él. En el AH-2 (*el último*

para ustedes) el foco de atención está puesto en señalar el inminente final de la maestría. Los AH 3 y 4 son juicios valorativos; el AH-4 (*interlocución útil con otros*) el supervisor enfatiza el juicio y subordina a su introducción el tema de la “interlocución”.

Los AH 6-8 se describen las características que explican la utilidad de la interlocución: *siempre es útil tener interlocución con otros* (AH-6), *porque tiene uno preguntas* (AH-7), *acerca de los casos, de cómo intervenir y de cómo entender* (AH-8). Los AH 7 y 8 promueven maneras distintas en los que llevar a cabo la interlocución, incluida la supervisión. El AH-9: *se puede tener un grupo de colegas con los que conversar*, cierra la introducción con una ubicación espacio-temporal acompañado con un juicio descriptivo (*grupo de colegas*).

Por otro lado, se observa la preponderancia de un estilo mayoritariamente narrativo, apegado al orden y con la habilidad para descomponer por medio de un análisis crítico el significado coherente y concreto de los discursos (Lieberman, 1971, p.179).

El estilo narrativo encontrado en SPM señala una tendencia dirigida a ubicar al saber como eje central que “permitirá decidir el propio hacer de un modo ordenado” (Maldavsky, 2013, p.65); por ejemplo, SPM afirma que *mi forma de trabajo tiene su razón de ser en función del método* (AH-43) *porque lo que se pone en juego es la recepción que ustedes hacen del caso* (AH-44). Mediante los señalamientos de rectitud y orden, SPM crea un ambiente de grupo con una organización jerárquica.

Se considera necesario mencionar que los AH 53-80 corresponden a intercambios entre quien supervisa y los formandos. La mayoría son preguntas exploratorias que buscan ampliar la información sobre la experiencia de los formandos en cursos de supervisión previos; por ejemplo, *¿quiénes fueron sus supervisores previos?* (AH-53), *¿cómo llevaban a cabo la supervisión?* (AH-67). Quien supervisa recibe la respuesta y no agrega ninguna expresión verbal a lo recibido. Es factible inferir que estas interrogaciones hechas por el supervisor tienen como meta comprender lo que pudiera verse como resistencias por parte de los formandos para aceptar la proposición de llevar a cabo la supervisión desde otra manera.

1.1.3 Supervisor Cognitivo-conductual de MPI (SCM)

En SCM se contabilizaron 63 AH. Prevalecen los actos ejercitativos (33%), los cuales consisten en dar una decisión a favor o en contra de una línea de conducta, “es decir, que algo tiene que ser así, como cosa distinta de juzgar que algo es así” (Austin, 1982, p.203), más propia de los actos judiciales. Esta definición permite inferir que este supervisor no crea un espacio que paulatinamente demarque la posición asimétrica que ocupa con respecto del grupo, sino que la da por sentada. Por ejemplo, SCM inaugura el curso señalando que: *de lo que trata esta supervisión es de reflexionar en conjunto sobre lo que ustedes hacen en su práctica psicoterapéutica* (AH-3) *y lo vamos a reflexionar a la luz del modelo de psicoterapia que propone la maestría* (AH-4).

En lo referente al tema predominante en el eje inaugural de este supervisor, se observa que resalta lo que los formandos pueden esperar de ese curso de Supervisión I (mayoritariamente los AH 5-29); es decir que se encuentra una preponderancia de acciones discursivas que señalan los límites de lo ofrecido.

Por su parte, la lógica del estilo dramático -predominante en SCM (36%)- está relacionada con el uso de analogías y causalidades a partir de las cuales se busca separar “aquello que es diferente al yo” (Maldavsky, 2013, p.85), lo que coincide con la aseveración de la posición asimétrica elaborada por Austin (1982). Esto se observó en aseveraciones de SCM en las que demuestra cómo se llevará a cabo la supervisión: *no esperen regaños de mi parte (AH-9), salvo excepciones donde sí sea evidente que la regaron (AH-10) y que fue un error (AH-11)*. Los AH 9-11 dan cuenta de que el supervisor se ubica en el lugar del que sabe con respecto de los formandos.

Los AH 30-60 no están incluidos dentro de estas líneas temáticas; esto debido a que son un relato/narración que responden a la pregunta hecha por un formando de por qué se dedicó a atender pacientes suicidas (el contexto en el que formuló la pregunta giraba en torno a la exposición del curriculum vitae del supervisor).

No es necesario calificar cada acto de habla de un relato porque se pierde el contexto de lo narrado. Si se toma el relato como un macroacto de habla (Van Dyck, 2014), entonces sería un macroacto de tipo comportativo porque tiene que ver con las acciones y reacciones pasadas frente a lo otro (Austin, 1982).

Lo que se puede resaltar de este macroacto de habla, como hipótesis, es que las personas en general hacen relatos/narraciones cuando hablan de ellos mismos, es decir que lo que atañe a la autorreferencia suele ser de tipo narrativo.

1.1.4 Supervisor Psicoanalítico 1 de FP (FP1)

En este supervisor se encontraron 67 AH en el eje inaugural. El 34% corresponden a actos ilocutivos de tipo comportativo y el 36% mantienen un estilo lírico. Los AH 1-23 corresponden a la presentación que el supervisor hace de sí mismo; en éstos especifica su grado de estudios, la fecha y el lugar de su formación psicoanalítica, y su experiencia profesional y laboral. Mientras expone su presentación personal, el supervisor intercala AH que rinden tributo a las escuelas, universidades y academias en las que participó; por ejemplo, señala que: *cuando estuve en...me sentí muy agradecida* (AH 10-11). Este tipo de AH son propios de unailocución de tipo comportativo en el que se busca expresar acciones o reacciones frente a la fortuna y el comportamiento de los demás (Austin, 1982).

Termina esta secuencia narrativa de presentación personal con AH que muestran un estilo lírico a la manera de pedidos de reconocimiento a su trayectoria (Maldavsky, 2013); por ejemplo, expresa: *creo que mi trayectoria es suficiente* (AH-20) y *me permite estar aquí con ustedes* (AH-21), *¿no les parece?* (AH-22).

Los AH 24-51 van dirigidos a conocer a los formandos mediante el uso de preguntas informativas, por ejemplo, pide: *Díganme, ¿por qué deciden formarse como psicoanalistas?* (AH-26). Ante las respuestas de los alumnos, el supervisor intercala algunas frases de comprensión empática que muestran su simpatía: *Ah, mira, ¡qué bien!* (AH-28); *Te felicito por haber tomado esa decisión* (AH-37); son algunos ejemplos.

Finalmente, los AH 52-63 van encaminados a explorar la experiencia clínica de los formandos; el supervisor pregunta si tienen o no pacientes y cuál ha sido su experiencia atendiendo casos. Interrumpe las respuestas de los formandos con frases de aprobación afectiva, propias de un estilo lírico también, por ejemplo, afirma: *me imagino que te pusiste muy nervioso cuando...* (AH-56). De acuerdo con Maldavsky (2013) este tipo de AH “contienen una tentativa de presión sobre la voluntad ajena tomando como argumento el mundo de los sentimientos” (p.90); esto permite inferir la posición que pretende ocupar el supervisor con respecto del grupo.

1.1.5 Supervisor Psicoanalítico 2 de FP (FP2)

En este supervisor se elaboró el análisis de los 112 actos de habla que giran en torno a la presentación del curso.

Según el índice de ponderación de los datos puede observarse que la descripción de la dominancia de la intención ejercitativo (34%) en los actos ilocutivos

prevalece con respecto de los otros; del mismo modo predomina el estilo narrativo (46%).

Los AH 1-3 corresponden a un saludo. Los AH 4-75 van dirigidos a la construcción de lo que denomina como un “espacio psicoanalítico”, entendiendo por esto: *el lugar donde el discurso cobra sentido (AH-4), a partir de la transferencia (AH-5).*

En este supervisor la prevalencia de fuerzas ilocutivas ejercitativas indica que la intención está puesta en el ejercicio de potestades, derechos o influencia; por lo que se deduce que aboga para que el oyente tome decisiones en favor de líneas de conducta y de pensamiento específicas. Por ejemplo, señala que:

Institucionalmente nos parece que la supervisión es un espacio privilegiado que no es equivalente al seminario teórico y tampoco es equivalente al análisis propio de cada uno, ¿no? (AH- 46). Con esta acción discursiva muestra descripciones concretas e introduce un juicio valorativo con la distinción de la supervisión como un espacio privilegiado; ambas frases propias de un estilo narrativo.

Lo anterior es congruente con la prevalencia del estilo narrativo cuyo énfasis está puesto en el sostenimiento de la norma. Por ejemplo, propone: *se proponen, entonces, diversas teorías o diversas maneras para entender ese proceso (AH-64), a través del lenguaje (AH-65), o a través de lo que se llama el pensamiento clínico... (AH-66).*

La cercanía de intenciones expositivas -el uso de ejemplos- señala el énfasis en clarificar conceptos teóricos y expresiones que encajen con la norma.

Tiende a expresarse mayoritariamente con un estilo narrativo que busca adecuarse a la realidad en cuanto a normas y reglas; se distinguen las descripciones y alusiones a saberes concretos que señalan al orden como eje que guía sus intervenciones. A la vez, acompaña a estas expresiones con frases atenuadoras (*poco, a veces, en ocasiones...*), ambiguas y de suspenso que impiden que se manifieste con claridad la fuerza ilocutiva de tipo judicativo, es decir, la emisión de juicios y sentencias, de ahí la prevalencia de la fuerza ejercitativa. Tanto las intenciones como el estilo remiten a una finalidad del lenguaje de corte íntimo que ilustra su mundo individual, experiencial.

1.2 Eje procesal

Los actos de habla de tipo procesal son indicativos del marco participativo o encuadre que establecen el formato de producción mediante el acuerdo de las normas que rigen, por un lado, el orden de presentación de los casos a supervisar y, por otro, las formas de evaluación. Estos actos de habla se encontraron mayoritariamente en la 1ª sesión; sin embargo, se hallaron constantes refuerzos de éstos en las 2ª y 3ª sesiones.

La tabla 11 muestra la prevalencia de las fuerzas ilocutivas y de los estilos retóricos de cada supervisor en este eje.

Tabla 11. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje procesal de cada supervisor

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (MPI)	Lee, explica, clarifica, describe situaciones concretas	Expositivo	Narrativo
Psicoanalítico (MPI)	Da directrices, aboga, interrumpe, suspende, denuncia	Ejercitativo	Épico

Cognitivo-conductual (MPI)	Lee, explica, clarifica, describe situaciones concretas	Expositivo	Narrativo
Psicoanalítico 1 (FP1)	Lee, explica, clarifica, define situaciones concretas	Expositivo	Narrativo
Psicoanalítico 2 (FP2)	Determina, juzga, da directrices, recomienda, refiere, invita, ejemplifica, convoca	Judicativo	Demostrativo

Se encontró una coincidencia en la predominancia de las intenciones expositivas con estilo narrativo en dos de los supervisores: SSM y SCM (sistémico y cognitivo-conductual), lo que se explica por el contexto institucional donde se llevan a cabo estas supervisiones. Efectivamente, supervisores y formandos están obligados a seguir las especificaciones de un formato de presentación de los casos en el que se incluye: los datos generales del consultante, los motivos de consulta, ejemplos de interacción entre terapeuta y consultante y reflexiones teóricas, entre otras. Los formandos deben entregar en cada sesión el llenado por escrito de este formato para, posteriormente, presentarlo al grupo de supervisión.

La mayoría de los AH derivados de este eje procesal se enfocan en describir y clarificar los usos y las referencias del formato mencionado. Este tipo de acciones (leer, explicar, clarificar, definir situaciones concretas, etc.) son propias de las intenciones expositivas que ponen de manifiesto la forma en que las acciones verbales encajan en un argumento (Austin, 1982).

El hecho de que estas fuerzas ilocutivas de tipo expositivo sean acompañadas de un estilo retórico con cualidades narrativas muestra que las frases están ligadas a un “deber-hacer” a través de imperativos condicionales, imposición de obligaciones, contratos e indicaciones que son acordes a una ley general

(Maldavsky, 2013). Así, por ejemplo, el supervisor sistémico (SSM) sostiene: *Voy a proyectar ahora el formato que debemos seguir (AH-3)*. Y el supervisor cognitivo-conductual (SCM) menciona que: *Vamos a comenzar explicando el formato para que entiendan su función (AH-1)*. Algo similar sucede con el supervisor psicoanalítico (FP1) quien proyecta la guía de aprendizaje propuesta en el programa de formación y comienza a dar lectura de los objetivos esperados: *el objetivo general es abordar los elementos fundamentales de la construcción del espacio analítico (AH-6)*.

Se distingue que el supervisor psicoanalítico de MPI (SPM) no presenta el formato mencionado, sino que hace alusión a éste mediante la frase: *pues creo que ustedes ya lo conocen (AH-2)*. Mientras que el supervisor psicoanalítico 2 de FP (FP2) señala: *más allá de lo que se propone en los objetivos (AH-1), me gustaría hablar de cuál es el estatuto de la supervisión (AH-2)*.

A continuación, se presenta el análisis de los AH de cada uno de los supervisores en el eje procesal con la finalidad de señalar las especificidades de sus acciones discursivas.

1.2.1 Supervisor Sistémico de MPI (SSM)

En este supervisor se encontró que la mayoría de sus acciones discursivas en este eje procesal tuvieron una fuerza ilocutiva de tipo expositivo (42.4%) con un estilo demostrativo (29.7%).

La forma de abordar los aspectos procesales fue mediante la entrega a cada formando de una copia del plan de estudios del curso de supervisión de MPI para, después, pedir a uno de los alumnos que inicie su lectura en voz alta. Este supervisor suele interrumpir la lectura para elaborar clarificaciones acerca de algunos de los términos; por ejemplo, en el apartado de presentación del plan de estudios se indica que se requieren de acciones supervisadas para precisar distintos modos de intervención, ante lo cual el supervisor señala que: *recuerden que este modelo de MPI es interdisciplinario (AH-2), o multidisciplinario (AH-3), como lo quieran llamar (AH-4)*. El AH-2 permite dar una idea de cómo este supervisor manifiesta un estilo demostrativo a través de realizar orientaciones (*recuerden que...*).

Conforme avanza la lectura del plan de estudios, vuelve a interrumpir el discurso ajeno con ejemplificaciones a la manera de anécdotas, cotilleos o chismes con los que parece buscar que los formandos encuentren sentidos y referencias enfocados a producir un efecto específico: convocar a una acción o reacción frente a actitudes; por ejemplo, sostiene: *porque de repente en muchas otras maestrías critican mucho esto...este modelo (AH-23)*.

Con este estilo de acciones discursivas de tipo demostrativo el supervisor interrumpe constantemente la lectura, en ocasiones mostrando cierta impaciencia inclusive, para establecer analogías comparativas entre diferentes modelos psicoterapéuticos y entre diferentes estilos de enseñanza de los “profesores” (*sic*, por supervisores); por ejemplo, afirma: *al modelo humanista lo critican mucho porque no es nada directivo (AH- 41), pero, a veces, hay profes que lo hacen tan*

interesante (AH-42), *que aprendes muchísimo del humanismo* (AH-43). El formando está por reiniciar la lectura cuando es otra vez interrumpido por el supervisor, quien enuncia: *se los digo para que vean cómo se transforma su práctica* (AH-44) en alusión a uno de los objetivos particulares del plan de estudios.

1.2.2 Supervisor Psicoanalítico de MPI (SPM)

Como se pudo apreciar en la gráfica 1, en este supervisor solamente se encontraron 24 AH correspondientes al eje procesal. Se halló una prevalencia de fuerzas ejercitativas (31.42%) con un estilo épico (28.75%).

De acuerdo con Austin (1983), las fuerzas ejercitativas consisten en “dar una decisión a favor o en contra de cierta línea de conducta, o abogar por ella. Es decidir que algo tiene que ser así...” (p.203). La posible consecuencia de una fuerza ejercitativa es que los otros sean compelidos, autorizados o no autorizados a hacer ciertos actos. Por ejemplo, este supervisor afirma: *Se entiende, pues, que aquí hay que presentar el trabajo* (AH-3), *la forma de presentarlo, supervisarlo, es con una grabación* (AH-4).

Sin embargo, en el AH-5: *pero, podríamos... no sé...tener otra modalidad de supervisión*, el supervisor contraría lo estipulado en el plan de estudios para proponer otra alternativa de supervisión; en este sentido, se justifica que el AH-5 sea calificado con un estilo épico en el que se propone una contradicción

pragmática, es decir “una orden específica que contradice a la ley general” (Maldavsky, 2013, p.88).

Lo anterior se sostiene con las subsecuentes acciones discursivas en las que el supervisor muestra inconformidades que quedan veladas detrás de frases delatorias y acusatorias, como se muestra en la siguiente viñeta: *no trabajaremos con cámara de Gesell (AH-6); ya los pacientes están expuestos en la supervisión (AH-7); entonces, todavía traerlos a la cámara de Gesell (AH-8), ya no lo veo indicado (AH-9).*

En el AH-6 se ejerce una orden que contraría lo que se señala como un deber en el plan de estudios del curso de supervisión de MPI, lo que implica una acusación. El AH-7 muestra una ilocución comportativa que tiene que ver con reacciones frente a las actitudes de los demás (Austin, 1982); El AH-8 es un llamado a la afectividad de los oyentes (busca generar empatía, mediante la manipulación); y el AH-9 destaca la orden desde un punto de vista íntimo.

1.2.3 Supervisor Cognitivo-conductual de MPI (SCM)

En este supervisor es notoria la predominancia de la fuerza ilocutiva de tipo expositivo (45.19%), así como de un estilo narrativo (60.57%). De acuerdo con Austin (1983), los actos de habla con fuerza expositiva suponen “la expresión de opiniones, la conducción de debates y la clarificación de usos y referencias”. (p.211).

Por su parte, Maldavsky (2013) afirma que en el estilo narrativo predomina el sostenimiento de un orden jerárquico en cuanto al saber con el supuesto de que “en el marco de un grupo con una fuerte organización jerárquica...es posible el acceso a un tesoro cultural que permite decidir el propio hacer de un modo ordenado y ritualizado”. (p.65). Con el AH-1 el supervisor anuncia los pasos a seguir de acuerdo con el plan de estudios y avisa que: *voy a proyectar el plan de estudios para que lo vayamos leyendo* (AH-2).

Se destaca que inicia con un acto expositivo: *Entonces, bueno, básicamente de lo que trata la supervisión es de reflexionar en conjunto sobre lo que ustedes hacen en su práctica psicoterapéutica* (AH-5), en el que define y aclara lo que se pretende lograr; después se adhiere a la pretensión en un acto que lo compromete: *lo vamos a reflexionar* (AH-6); esto es posible inferirlo a través del uso de la 1° persona del plural. Seguidamente, inicia una descripción que interrumpe: *Para esto de la supervisión cada quien...* (AH-7). *Bueno, primero tendrán que solicitar consultantes* (AH-8) y abre otro hilo para indicar la secuencia de pasos que deben seguir los formandos, lo que permite evidenciar la fuerza ejercitativa.

Es factible observar que los AH 5-6 apuntan al objetivo del curso y los AH 7-8 a cómo cumplirlo. El AH-9 está compuesto de frases auto interrumpidas en las que quedan mezclados los objetivos y los requerimientos para cumplirlos: *Van a hacer algo...cómo se maneja la supervisión...* Continúa afirmando que: *en razón de lo que ustedes comprenden del consultante y de cómo consideran que debería ser la intervención* (AH-10), en donde recupera y resalta la intención de lo que quiere

expresar, esto es, reordena y jerarquiza, acorde a un estilo narrativo y; por último, remata señalando el para qué del objetivo: *pero, bueno, la idea es que ustedes puedan reflexionar sobre lo que están haciendo (AH-11), de forma que, cada vez más, sus intervenciones vayan siendo más coherentes (AH-12).*

Resulta conveniente aclarar que, en este supervisor, la prevalencia de la fuerza ilocutiva de tipo expositivo y del estilo narrativo en este eje temático, no permite anticipar un patrón discursivo que se mantenga en posteriores análisis de las sesiones de supervisión. Sin embargo, sí es factible señalar que, desde ya, el discurso se centra en el valor del “logro” ligado a un deber-hacer y, como consecuencia, en torno de un deber-saber en el que resaltan los imperativos condicionales y las indicaciones que son acordes a la ley, representada ésta por el plan de estudios.

1.2.4 Supervisor Psicoanalítico 1 de FP (FP1)

Los AH 10-17 están enfocados hacia la revisión del material teórico necesario para el seminario de supervisión. Los referentes bibliográficos son de corte psicoanalítico y quien supervisa señala la utilidad práctica que cada lectura tiene para el quehacer clínico del formando; sin embargo, algunos de estos referentes quedan denostados, como se muestra en la siguiente viñeta: *Ya saben que Etchegoyen son un poco como recetas de cocina (AH-11), que te dicen: empíezale así, luego le sigues asá... (AH-12).* El AH-11 es una referencia concreta de un texto cuya utilidad está puesta al servicio de la necesidad. El supervisor parte de un supuesto -del que se puede inferir que viene de su propia experiencia

profesional- y adelanta un remedio. Este remedio es comparado (AH-12), mediante el uso de la analogía (*como recetas de cocina*), para acercarse a su descalificación de manera cautelosa: *hay que recurrir a este tipo de lecturas y dejarlas luego* (AH-16). El AH-17 revela la ganancia de seguir la instrucción propuesta: *ir uno desarrollando su propio estilo*. Los AH 26-49 son similares a lo anteriormente expuesto, la distinción es solo en cuanto a la referencia del material bibliográfico sugerido el cual es avalado por quien supervisa.

En este supervisor la prevalencia de fuerzas ilocutivas expositivas señala el énfasis en clarificar conceptos teóricos y expresiones que encajen con la norma, lo que indica que aboga para que el oyente tome decisiones en favor de líneas de conducta y de pensamiento específicas. Lo anterior es congruente con la prevalencia de un estilo narrativo cuyo énfasis está puesto en el sostenimiento de la norma.

Tiende a expresarse mayoritariamente con un estilo narrativo que busca adecuarse a la realidad en cuanto a normas y reglas; se distinguen las descripciones y alusiones a saberes concretos que señalan al orden como eje que guía sus intervenciones. A la vez, acompaña a estas expresiones con frases atenuadoras (*poco, a veces, en ocasiones...*), ambiguas y de suspenso que impiden que se manifieste con claridad la fuerza ilocutiva de tipo judicativo, es decir, la emisión de juicios y sentencias.

1.2.5 Supervisor Psicoanalítico 2 de FP (FP2)

Este supervisor no elabora una presentación formal del plan de estudios, a diferencia de los otros supervisores, sino que va marcando los estatutos a seguir mediante el apoyo de referentes teóricos; por esta razón solamente se contabilizaron 18 AH. Se encontró que en sus acciones discursivas relativas al eje procesal predominan las intenciones judicativas (38.73%) con un estilo demostrativo (39.73%).

Los actos ilocutivos de tipo judicativo suelen basarse en la apreciación de pruebas o razones, respecto de valores o hechos. De acuerdo con Austin (1983) son juicios o evaluaciones sobre la base de verdad o falsedad “en lo que concierne al fundamento y a la falta de fundamento, o la razonabilidad y a la irrazonabilidad”. (p.200).

Este tipo de actos ilocutivos son similares a los expositivos en cuanto que éstos también dan veredictos; sin embargo, la diferencia entre unos y otros está puesta en la intención apropiativa del acto judicativo. Sostiene, por ejemplo: *Acá, digamos... decimos que estamos más asentados en la palabra, en el lenguaje (AH-3), en este que Lacan llama la lengua (AH-4), como el lenguaje propio de cada uno, o la manera de usar ese lenguaje, fundamentalmente (AH-5).*

El AH-3 muestra una ilocución judicativa al señalar una apropiación de una verdad (*acá decimos que estamos más asentados en la palabra*) que queda determinada como un hecho. En el AH-4 se observa una ilocución expositiva (*esto que Lacan llama lengua*), es decir, muestra el modo en el que se están usando las palabras referidas a otro. Y en el AH-5 establece una analogía que incluye lo dicho por él y por otro para darle razonabilidad y credibilidad a lo antes expresado.

Esta secuencia señalada (acto judicial - acto expositivo - acto judicial) se encuentra en la mayoría de las expresiones de este supervisor, por lo que es factible afirmar que se encuentra un patrón discursivo en el que cualquier enunciado declarativo es sostenido y confirmado, es decir, validado, por la palabra de otro colocado como el representante de la ley.

Lo anteriormente expuesto puede sostenerse tomando en cuenta la predominancia del estilo narrativo el cual, como ya se ha mencionado, está referido al orden como ideal. Este estilo narrativo en combinación con un estilo demostrativo muestra, de acuerdo con Liberman (1976) “una necesidad de reconocer y contrastar la autoimagen que uno tiene de sí mismo con la que uno supone que tiene y con la que querría que otros le viesen” (p.60). En este sentido, quien supervisa no solo es el ayudante-emisario de la ley, sino que pretende ser un doble espejo de aquellos representantes de la ley.

Con el AH-18: *O sea, hay un... tiene... lleva otra dinámica, tiene otros objetivos y tiene otro tipo de estructura, ¿verdad?* cierra su intervención y muestra un deseo de completud jugado en la recepción-donación de un saber, más acorde al estilo demostrativo (Maldavsky, 2013).

1.3. Eje conceptual

Como se mencionó, el eje conceptual abarca lo referido a las hipótesis o diagnósticos derivados del caso presentado, a las aseveraciones, sugerencias

dadas y lo concebido o formado en la mente de los supervisores, considerado como una unidad cognitiva de significado.

Para la clasificación de los AH correspondientes al eje conceptual se tomaron en cuenta las diferentes preguntas hechas por los supervisores para recabar información de los casos presentados por cada formando; después, se consideraron los juicios, las opiniones y las sugerencias; elaborados, también, en forma de cuestionamientos.

La tabla 12 muestra la prevalencia de las fuerzas ilocutivas y de los estilos retóricos de cada supervisor en este eje.

Tabla 12. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje conceptual de cada supervisor

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (MPI)	¿Qué y cómo? (procesos de relación entre los elementos). Compara cualidades, enfatiza, interrumpe, aconseja.	Ejercitativo	Demostrativo
Psicoanalítico (MPI)	¿Por qué y cómo? (identificación del propio pensar, comprensión empática). Describe, corrige, puntualiza, conjetura.	Expositivo	Narrativo
Cognitivo-conductual (MPI)	¿Qué y cuándo? (verificabilidad de hechos, ubicación temporal). Diagnostica, ubica, infiere, describe.	Judicativo	Narrativo
Psicoanalítico 1 (FP1)	¿Cuándo y cómo? (ubicación temporal, razonabilidad de hechos). Interpreta, infiere, compara cualidades, redundante.	Judicativo	Dramático
Psicoanalítico 2 (FP2)	¿Para qué y cómo? (exploración del mundo ajeno, comprensión empática). Describe, conjetura, confirma, expresa dudas.	Expositivo	Narrativo

Se encontró que los primeros AH de los supervisores correspondientes al eje conceptual estaban dirigidos a completar el historial biográfico del consultante del formando. El uso más común fue la formulación de preguntas cerradas que buscan aclarar y ordenar cronológicamente los datos, que se enfocan en los hechos y, además, son fáciles y rápidas de responder; lo que le permite al supervisor mantener el control de la presentación del caso. Sin embargo, una vez completado el historial biográfico de los consultantes por parte de los formandos, cada supervisor formuló diferentes tipos de cuestionamientos.

Lo que se quiere destacar con lo anterior es evidenciar cómo los diferentes tipos de formulaciones interrogativas encaminan los discursos hacia metas que se comprometen con determinadas intenciones comunicativas (clarificar relaciones vinculares, comprender las razones o las causas, determinar la temporalidad de los hechos, exploración del mundo ajeno, comprensión empática) acordes a los lineamientos epistemológicos de la escuela psicoterapéutica de procedencia de cada supervisor.

También fue factible observar que todos los supervisores utilizan el concepto “hipótesis” del caso, excepto el supervisor cognitivo-conductual (SCM) que usa el término “diagnóstico” del consultante, lo que permite dar una idea de cómo son concebidos los tratamientos psicoterapéuticos y en qué posición quedan ubicados consultante y terapeuta. Por ejemplo, SCM reivindica la hipótesis del formando, pero cambia el término por “diagnóstico”: *Sí, algunas de esas características nos pueden indicar un diagnóstico que tenga que ver con un trastorno límite de la personalidad (AH-19).*

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el eje conceptual de cada uno de los supervisores.

1.3.1 Supervisor Sistémico de MPI (SSM)

En SSM se contabilizaron 67 AH en los cuales predominaron las intenciones de tipo ejercitativo (39.23%) con un estilo demostrativo (38.41%). Se observó que muchas de sus interrogaciones iban dirigidas a clarificar determinados aspectos de las relaciones vinculares del consultante del formando, mediante el uso mayoritario de “¿qué y cómo?”. Por ejemplo, *¿qué pasó con la novia que tenía?* (AH-23) o *¿cómo se llevaba con su papá?* (AH-41). El hecho de elegir los aspectos vinculares del consultante apunta hacia una intención ejercitativa en la que el supervisor busca influir en el formando a favor de una línea de ideas y pensamientos favorables a discernir procesos de relación entre las partes (Austin, 1982).

Al presentar su caso, el formando indica que el motivo de la consulta y, por lo tanto, el objetivo del tratamiento se ha modificado a petición del consultante. Menciona que el primer motivo de consulta estaba referido al duelo del consultante por la pérdida de su padre y que, posteriormente, decidió trabajar con su relación de pareja. El supervisor interrumpe para hacer una petición concreta: *Yo tengo una duda, cuando dices que primero fue con un objetivo y luego se pasó a otro, ¿fue claro el cambio de objetivo?* (AH-7). Ante la respuesta afirmativa del formando, el supervisor elogia a través del calificativo “*perfecto*” (AH-8) lo que

sugiere un estilo retórico de tipo demostrativo centrado en expresiones de elogio que cualifican lo bueno y/o lo malo del hacer.

Conforme avanza la presentación del caso, quien supervisa hace sugerencias que van dirigidas a alertar la escucha del formando; sugiere, por ejemplo: *Yo te sugiero que puedas detectar las situaciones, la persona no te está entendiendo* (AH-33).

También, elabora sugerencias que indican modos de proceder, por ejemplo: *Tú seguiste un orden temático y yo te sugiero que hagas un orden de intervención* (AH-47). Las sugerencias son propias de una intención ejercitativa que pretender abogar a favor de una línea de conducta (Austin, 1982).

1.3.2 Supervisor Psicoanalítico de MPI (SPM)

En SPM se contabilizaron 55 AH mayoritariamente expositivos (32%) con estilo narrativo (36%). Es relevante señalar que los actos de habla expositivos utilizados por este supervisor fueron elaborados, principalmente, en forma de preguntas. Las preguntas estuvieron dirigidas a la comprensión de la composición familiar, de la historia de vida, y del motivo de consulta del consultante. Se distinguió el uso preferente de “¿por qué y cómo?”. Un ejemplo es: *¿Te ha dicho por qué decidió buscar ayuda ahora y no antes?* (AH-21). Este tipo de preguntas, propiamente expositivas, suelen poner de manifiesto el modo en el que las expresiones encajan en un argumento (Austin, 1982).

Se observó que el centro de atención del formando está puesto en interpretar las causas posibles de las acciones de su consultante; el supervisor interrumpe para

señalar la premura de la interpretación. Se destaca que en SP hay una constante interrogación hacia el formando que intenta llevarlo a reflexionar acerca de la hipótesis que elaboró: *¿Por qué lo supones?* (AH-22) *¿Por el rechazo del padre?* (AH-23) *Si no lo detalla mucho, no se podrá discernir eso, ¿no?* (AH-24). Estas interrogantes son acordes a un estilo narrativo en el que suelen predominar las alusiones a saberes consensuales concretos (Lieberman y Maldavsky, 1975; Maldavsky, 2013).

Dado que el formando continuó con esta misma línea de interpretaciones apresuradas y sus consecuentes diagnósticos, el supervisor intervino para cuestionar el discurso referido mediante el uso de preguntas clarificadoras cuya función va encaminada a generar pensamiento en el formando: *Tú que has trabajado con él, ¿reivindicas ese diagnóstico?* (AH-32). Ante la respuesta afirmativa del formando, el supervisor insiste en cuestionar el diagnóstico del formando a través de una pregunta cerrada: *¿te parece que tiene trastorno límite de la personalidad?* (AH-33).

Es factible observar que el supervisor elabora diferentes tipos de preguntas en las que queda velada la intención comunicativa que busca mostrar su desacuerdo: *Trastorno límite, ¿qué características tendría?* (AH-34), *a ver si hablamos de lo mismo* (AH-35).

El AH-34 es una expresión que busca un metalenguaje, esto es, un lenguaje distinto con mayor contenido expresivo. Jakobson (1988) sostiene que cuando es el propio código sobre el que versa la enunciación, se está realizando una función metalingüística que sirve para describir al propio sistema lingüístico con el fin de

desarrollar una conciencia lingüística, la cual permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos. De esta manera, quien supervisa pretende descolocar al formando, montado en una sentencia ejercitativa a favor de una línea de conducta, para llevarlo a tomar otra perspectiva; por ejemplo, el supervisor asevera: *O sea, es un diagnóstico que han tomado más los otros que él, los otros para estigmatizarlo más que él* (AH-38). A partir de la introducción del cambio de perspectiva en cuanto al diagnóstico del consultante, quien supervisa abre otros caminos para la comprensión del caso.

1.3.3 Supervisor Cognitivo-conductual de MPI (SCM)

En SCM hubo 21 AH con prevalencia judicial (37%) y estilo narrativo (27%). Las preguntas que elaboró SCM fueron guiadas a ordenar cronológicamente los datos que expuso el formando respecto del motivo de consulta de su consultante. Se destacó principalmente el uso de “¿qué y cuándo?”. Ejemplo: *¿qué edad tiene ahora y qué edad tenía cuando se murió el padre?* (AH-16).

De acuerdo con Austin (1982), las intenciones judiciales tienden a emitir juicios y estimaciones que pretenden señalar la razonabilidad y/o verificabilidad de cualquier argumento; de esta manera, las preguntas referidas a ubicaciones espaciales o temporales entran en esta clasificación. Lo anterior es consistente con el estilo dramático en el que se distingue la búsqueda de la localización espacio-temporal. Cabe señalar que en este supervisor no se volvieron a encontrar preguntas, sino aseveraciones mayoritariamente judiciales.

Los AH 1-9 son aseveraciones que el supervisor dirige al formando con la intención de que ordene cronológicamente la información que presenta; lo lleva a cabo mediante un estilo narrativo tendiente a alcanzar una secuencia cronológica; por ejemplo: *Pero sí trata de darle orden, ¿no?* (AH-6), *porque, de repente, sí nos hablas un poco de él* (AH-7); *nos hablas del pasado un poco* (AH-8); *luego, de que tiene una hermana* (AH-9).

El supervisor aconseja cómo es factible guiar una primera entrevista con un consultante. Estos consejos van acompañados de una intención judicativa con la que decreta para que las cosas se hagan según una clasificación de aspectos; por ejemplo, establece que: *Organiza en términos de: primero las características sociodemográficas, las características de la familia, eh... su historia de vida...* (AH-11); *conforme él te va dando información* (AH-12). Los AH 11-12 son pronunciados como una interrupción del discurso ajeno para hacer prevalecer el orden y la organización.

A la vez, es factible observar cómo en esta forma del decir subyace una intención de autorizar o desautorizar al otro a hacer ciertos actos, común a una fuerza judicativa, como se muestra en las siguientes acciones discursivas: *pues sirve como para entender cuando empiezan a hablar de otras personas* (AH-20), *por lo menos ya se tienen datos* (AH-21).

1.3.4 Supervisor Psicoanalítico 1 de FP (FP1)

En FP1 se encontraron 48 AH en los que prevalece una intención judicativa (31%) con un estilo dramático (28%). Las preguntas que elaboró fueron mayoritariamente dirigidas a organizar y explorar la comprensión que el formando hace de su caso.

Los AH 1-8 son cuestionamientos que pretenden clarificar la comprensión que el supervisor tiene del caso; por ejemplo, pregunta: *¿cuáles fotos: las del FB o las del otro?* (AH-4). Los AH-11-25 son, sobre todo, preguntas referidas al “¿cuándo y cómo?” y se enfocan en buscar la razonabilidad o el fundamento de las aseveraciones hechas por el formando, más acordes a una intención judicativa; por ejemplo, *¿cómo interpretas tú lo que ella hace para llamar la atención?* (AH-12).

Se percibe cierta desorganización cronológica en el relato que el formando hace de su caso, ante lo cual el supervisor interviene con frases de ubicación temporal; por ejemplo, señala: *pero vámonos de uno por uno y luego ya tratamos de hacer como algunas conclusiones, ¿verdad?* (AH-24).

Una vez terminado el relato del caso por parte del formando, el supervisor elabora acciones discursivas interpretativas a través del uso de analogías y sugerencias, acordes a un estilo dramático; por ejemplo, dice: *Yo creo que a esta chica lo que le podrías decir sería que ella parece como que tomó una especie de bandera* (AH-31); *me imagino como que está enojada y ese enojo lo tiene como encapsulado...*(AH-39). De acuerdo con Maldavsky (2013), este tipo de frases “pretenden producir la convicción de una presencia en el lugar de lo faltante” (p.62); es decir, como un conjunto de frases que se ordenan para producir la

coherencia que complete el relato, común a un estilo dramático que gira en torno a la búsqueda de una armonía estética (op.cit.).

1.3.5 Supervisor Psicoanalítico 2 de FP (FP2)

En FP2 se contabilizaron 38 AH con una predominancia de intenciones expositivas (29%) y un estilo narrativo (28%). Las fuerzas ilocutivas de tipo expositivo -como ya se mencionó en líneas más arriba- son utilizados para “expresar opiniones, conducir debates y para clarificar usos y referencias; además, ponen de manifiesto el modo en que las expresiones encajan en un argumento, esto es, cómo se están usando las palabras” (Austin, 1983, p.206).

Las primeras acciones discursivas (AH 1-6) de este supervisor se enfocan en recabar información concreta acerca de la biografía del consultante. Las preguntas estuvieron dirigidas a la comprensión de la composición familiar, de la historia de vida, y del motivo de consulta del consultante.

Se distinguió el uso preferente de “¿por qué y cómo?”. Un ejemplo es: *¿Tú, qué preguntas te haces de este caso (AH-11), ¿cómo lo escuchas? (AH-12)*. Estos cuestionamientos, de carácter orientador, buscan que el formando explore su propia comprensión del caso a través de un juicio valorativo acorde a un estilo narrativo.

Se observa la preponderancia de un estilo narrativo apegado al orden y con la habilidad para descomponer por medio de un análisis crítico el significado coherente y concreto de los discursos (Lieberman, 1971, p.179); por ejemplo,

pregunta al formando: *¿tu paciente regularmente llega tarde a su sesión?* (AH-19). Ante la respuesta afirmativa del formando -quien había relatado la dificultad de ajustar un horario específico a su consultante-, el supervisor despliega argumentos que comparan las acciones del consultante y el formando y muestran sus similitudes: *¿se dan cuenta que X dice: “bueno, me hicieron como a mí?”* (AH-20); *a lo que quiero apuntar es que son generalmente las respuestas que damos al principio* (AH-21), *las que determinan lo que hace el paciente* (AH-22). Posterior a esta intervención, el supervisor expone elementos teóricos que clarifican su acción discursiva.

1.4 Eje instrumental

En el eje instrumental se categorizaron aquellos actos de habla concernientes a las técnicas y modos de intervención, las competencias, habilidades, capacidades y conocimientos de los formandos para cumplir eficientemente determinada tarea. Incluyen las aptitudes teóricas, definen el pensamiento, el carácter, los valores y el manejo de las situaciones problemáticas.

La tabla 13 muestra la predominancia de las intenciones y de los estilos de los supervisores relativos a este eje.

Tabla 13. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje instrumental de cada supervisor

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (MPI)	Aprueba/desaprueba, interrumpe, enfatiza, aconseja.	Judicativo	Demostrativo
Psicoanalítico (MPI)	Define, interpreta, es ambiguo, aclara.	Expositivo	Demostrativo
Cognitivo-conductual (MPI)	Compara, sintetiza, valora, generaliza.	Judicativo	Narrativo

Psicoanalítico 1 (FP1)	Corrige, cita, da consejos, refiere a saberes.	Expositivo	Narrativo
Psicoanalítico 2 (FP2)	Define, cita, interpreta, orienta.	Expositivo	Narrativo

A continuación, se describen los resultados obtenidos de cada supervisor en el eje instrumental.

1.4.1 Supervisor Sistémico de MPI (SSM)

En SSM se encontraron 54 AH en el eje instrumental con una predominancia de intenciones judicativas (34%) y un estilo demostrativo (28%). Con respecto de las fuerzas judicativas se destaca en SSM el uso de la emisión de juicios sobre la base de las acciones discursivas narradas por el formando; por ejemplo, advierte: *cuando uno está escuchando al otro, es todo un reto (AH-7), tienes que estar escuchando que te dijo (AH-8), y qué de lo que te dijo dejas fuera (AH-9)*. Suele acompañar los juicios con ejemplos tomados de su propio hacer; así, declara: *entonces yo voy preguntando tanto de lo que me dijo como del discurso omitido (AH-10)*. Se observa que a la emisión de juicios le siguen ejemplos propios y se infiere que la función de los ejemplos es enfatizar el juicio hecho.

Conforme avanza la presentación del caso por parte del formando, quien supervisa tiende a interrumpir el discurso ajeno para preguntar si se llevó o no a cabo una acción (un decir) determinada; si ésta no fue realizada, el supervisor explica por qué considera importante que se haga y se remite a su propia experiencia profesional para enfatizar la explicación; por ejemplo, sostiene:

¿Sabes por qué?, porque yo me he topado mucho con que luego los nombres no corresponden a la descripción... (AH-21).

El supervisor cierra cada una de sus intervenciones con preguntas que buscan, por un lado, involucrar a la totalidad del grupo y, por otro, corroborar la pertinencia de su observación: *Ustedes, ¿también lo ven? (AH-11). Los demás, ¿lo observan? (AH-22). ¿Lo habían notado? (AH-29).* Cabe señalar que la respuesta recibida por parte de los formandos es en todos los casos un “S”, una afirmación colectiva que clausura ese intercambio comunicativo y da la pauta para comenzar y/o seguir con la exposición del caso.

Parece que este tipo de preguntas son interpretadas por los formandos como un cuestionamiento a sus capacidades. Austin (1983, p.61) llama a este tipo de actos como “carentes de efecto”, esto es, que tanto la apelación como la ejecución son infortunadas. Si este fuera el caso, es comprensible que el intercambio inhiba la exploración.

Otro tipo de intervenciones del supervisor con relación al caso van mayoritariamente precedidas de una frase introductoria que alude al propio parecer: *Yo creo... (AH-32); a mí me parece... (AH-44).* Se observa que este tipo de frases sirven como un acercamiento cauteloso que desemboca en la emisión de un juicio desaprobatorio; por ejemplo, quien supervisa pregunta: *¿Ya habías supervisado este caso antes con otro supervisor? (AH-36); porque a mí algo que me sorprende... (AH-37), es que si no intentamos seguir un hilo conductual también (AH-38), podemos ir armando un Frankenstein (AH-39).*

También se encontraron sugerencias y consejos en SSM; por ejemplo, dice: *Yo te sugiero que puedas detectar las situaciones (AH-44); mira, algo, y es por sugerencia, para seguir un hilo conductor que todavía le dé más sentido (AH-48).*

La fuerza ilocutiva de los AH 44 y 48 -expresados como sugerencias- intentan persuadir al otro para que tome un camino específico, común a un estilo demostrativo.

1.4.2 Supervisor Psicoanalítico de MPI (SPM)

En SPM se observaron 19 acciones discursivas en el eje instrumental con una predominancia de fuerzas ilocutivas de tipo expositivo (45%) con un estilo demostrativo (32%). Es relevante señalar que los actos de habla expositivos utilizados por este supervisor son elaborados, principalmente, en forma de preguntas.

Predominan las expresiones de tipo expositivo con las cuales SPM pretende conducir los intercambios comunicativos a fin de clarificar tanto los usos como las referencias lingüísticas que dan cuenta del pensamiento del formando; por ejemplo, afirma: *esa es la herramienta psiquiátrica (AH-8), pero para nosotros es más útil la observación clínica (AH-9).* El tema gira en torno a la comparación del quehacer psiquiátrico -específicamente lo referido a los manuales de diagnóstico de los trastornos mentales- y el quehacer psicoterapéutico; la advertencia del supervisor está dirigida a diferenciar uno de otro.

SPM busca constantemente abrir otros caminos para la comprensión que del caso hace el formando; por ejemplo, cuestiona: *¿crees que pueda ser un diagnóstico que han tomado más los otros que él? (AH-6), ¿los otros para estigmatizarlo más que él? (AH-7)*. De esta manera, quien supervisa pretende descolocar al formando con una frase que orienta a favor de otra línea de conducta para llevarlo a tomar otra perspectiva.

El estilo demostrativo usado por SPM tiende a hacer advertencias; por ejemplo, señala: *Recordemos que lo que se puede relatar conscientemente no es lo más complicado (AH-10), lo más complicado es lo que no se puede decir (AH-11)*.

La mayor parte de las acciones discursivas de SPM abarcan dos temas que se relacionan entre sí: el primero relacionado con el caso presentado por el formando; el segundo, implica una lectura que busca otras formas de comprender los padecimientos psíquicos y el lugar del terapeuta en esta comprensión.

La siguiente intervención permite inferir que la fuerza ilocutoria es de tipo expositivo, pues pone de “manifiesto el modo en que las expresiones encajan en un argumento” (Austin, 1983): *lo que (el consultante) puede descubrir en su terapia es que no son las únicas formas de existir, ni de ser alguien para el otro, ¿no? (AH-12)*.

En las siguientes intervenciones que elabora este supervisor: *que él se pueda nombrar de otra manera (AH-13), que hay otras formas en las que él pueda lograr un lugar para sí mismo y para los otros (AH-14)* es factible reconocer que señala al formando una meta terapéutica (un qué-hacer), sin especificarle cómo llegar a ella. Este tipo de enunciación es propia de un estilo retórico de corte demostrativo en el

cual la comunicación queda dificultada por la evasión de directrices explícitas; pero, a la vez, el uso de este recurso estilístico evita influir en el otro.

Con respecto del segundo tema, más abarcativo y que involucra otra comprensión de los padecimientos psíquicos, cabe resaltar que el discurso del supervisor busca involucrar al resto del grupo y generar algún efecto de conocimiento y asimilación.

Por ejemplo, señala: *sabemos que estamos en una época sociocultural en la que el narcisismo es predominante, ¿no? (AH-16), por tanto, es observable que clínicamente los trastornos narcisistas están al alza (AH-17)*. La intención comunicativa aparece como un esfuerzo de adaptar el mundo a la palabra para promover que el interlocutor haga algo diferente, al menos nombrar de otro modo.

Quien supervisa apoya su intención de promover el cambio mediante la exposición de motivaciones cognitivas externas (*estamos en una época sociocultural...*) que buscan ubicar un tiempo específico y un espacio preciso; es decir, que echa mano de otros argumentos con los que intenta desafiar un discurso que considera hegemónico.

1.4.3 Supervisor Cognitivo-conductual de MPI (SCM)

En este supervisor se encontraron 98 AH de los cuales es factible percibir que la fuerza ilocutoria prevalente es de carácter judicativo (41%); esto es, la emisión de veredictos respecto de valores o hechos (Austin, 1982, p.200). El estilo que acompaña su decir es preeminentemente narrativo (32%), adecuado a las descripciones concretas y a los juicios valorativos.

La gran mayoría de las acciones discursivas emitidas por SCM en este eje instrumental están referidas a sintetizar la narración que del caso hace el formando; con esta síntesis señala ciertos aspectos del caso que considera relevantes y ante los cuales alude a saberes teóricos concretos. Por ejemplo, afirma: *esto es una característica del trastorno límite (AH-24), la inestabilidad en las relaciones interpersonales (AH-25).*

En la composición de sus intervenciones se destaca el uso de argumentos que emiten juicios apreciativos seguidos de preguntas al formando expositor del caso quien termina respondiendo lo dicho con antelación por el supervisor; por ejemplo, señala: *Eso habla un poco del consultante (AH-45), y de un ambiente de fantasía (AH-46), una fantasía extrema, dicotómica, es o blanco o negro...(AH-47); esto que estamos platicando, ¿qué te hace pensar? (AH-48).* A la pregunta formulada (*¿qué te hace pensar?*) el formando responde repitiendo la idea: *Sí, eso que vive en otro mundo.* Es decir, que el supervisor con sus palabras sugiere que las respuestas queden elaboradas a partir de lo dicho con anterioridad.

Con los AH 50-67 el supervisor señala, explica y juzga una técnica (estrategia) de intervención específica para una situación específica (pérdida de control de las emociones durante la sesión de terapia) y describe cómo llevarla a cabo: *lo que necesitas estar viendo es su respiración (AH-61), si se empieza agitar (AH-62), si aumenta la frecuencia respiratoria (AH-63), aumenta la frecuencia cardíaca (AH-64).*

Con los AH 68-98 quien supervisa explica las técnicas psicoterapéuticas de la *Terapia Dialéctica Comportamental* de Marshal Linehan, derivada de los modelos

cognitivo-conductuales. Intercala algunas ponencias de casos que aluden a su experiencia profesional para ejemplificar la comorbilidad existente en los trastornos límite.

Una vez terminada la exposición teórica del supervisor, el formando expositor confiesa que le asusta su caso, lo cual no es atendido por el supervisor. Los demás formandos también hacen señalizaciones afectivas relativas al temor de atender a consultantes con padecimientos tan descontrolados, ante lo cual el supervisor guarda silencio. Se infiere entonces que, ante las mostraciones de afecto de los formandos, el supervisor adoptará un proceder evitativo ante situaciones ansiógenas, común al estilo demostrativo.

1.4.4 Supervisor Psicoanalítico 1 de FP (FP1)

En este supervisor se encontraron solamente 14 AH en el eje instrumental, en los cuales hay una predominancia de intenciones expositivas (42%) y un estilo narrativo (41%) en el que prevalece la enunciación de saberes concretos relacionados con su área de dominio: la adolescencia. Hace uso, principalmente, de preguntas que buscan la expresión de opiniones que permitan al formando indagar en sus pensamientos para crearse una comprensión más profunda de su propio caso; por ejemplo, cuestiona: *¿cómo interpretas tú lo que ella hace para llamar la atención?* (AH-4).

Otro tipo de preguntas que elabora le aportan información de la persona que responde más allá de la respuesta dada, y que le dan entrada para señalar lo inadecuado; por ejemplo, cuestiona: *¿O no supiste bien qué pasó?* (AH-9).

La mayor parte de sus acciones discursivas van encaminadas a corregir las opiniones ajenas a través de la exposición de citas textuales y saberes concretos, acordes a un estilo narrativo; por ejemplo, sostiene en referencia a la consultante: *yo lo veo más bien como que sea inadecuada* (AH-11), *entonces, ¿qué es lo que sería adolescencia normal?* (AH-12), *¿y qué sería la adolescencia que ya tiene algunos rasgos patológicos?* (AH-13); *la adolescencia normal según dice Aberastury...*(AH-14).

Es relevante señalar que FP1 suele saturar sus intervenciones con acciones discursivas en las que expone teóricamente el tema abordado en el caso presentado por el formando. En estas intervenciones manifiesta cómo ha llevado a cabo su acercamiento al tema, qué tipo de investigaciones ha hecho, cuál ha sido su experiencia profesional y personal respecto del tema y cuál es el material que ha acopiado. Estos AH no son considerados como parte del eje instrumental, pues se considera que se alejan del objetivo que se busca mostrar: las formas en las que son considerados los modos y técnicas de intervención.

1.4.5 Supervisor Psicoanalítico 2 de FP (FP2)

En este supervisor se encontraron 21 AH en el eje instrumental con prevalencia de fuerzas ilocutivas de tipo expositivo (40%) y un estilo narrativo (39%). Sus

intervenciones se enfocan en aspectos que funcionan para desarrollar el involucramiento de todos los miembros y permiten la apertura para expresar opiniones y sentimientos; por ejemplo, pregunta al grupo: *¿ustedes qué piensan del caso?* (AH-3). Este tipo de preguntas permite que todos los miembros del grupo participen activamente; a partir de las aportaciones que los formandos hacen, quien supervisa toma algunos aspectos y los profundiza mediante la aclaración de cómo se están usando las palabras para, posteriormente, asignarle un término más adecuado a la escuela psicoanalítica; por ejemplo, señala: *Digamos que, cuando empezamos a atender pacientes, siempre hay un proceso de identificación* (AH-11); *ustedes ya han leído algo de teoría, ¿no?* (AH-12).

Después de elaborar la introducción del término en cuestión, FP2 expone descripciones concretas mediante el uso de ejemplificaciones tanto teóricas como tomadas de su experiencia profesional, para rematar su intervención con un juicio valorativo en el que indica la pauta a seguir; por ejemplo, afirma: *hay que evitar las identificaciones, ¿no?* (AH-18) *porque... más bien, porque uno lo hace de forma inconsciente* (AH-19), *tiene que serle más claro a uno porqué cobras tal cosa* (AH-20).

1.5 Eje transmisor

Son aquellos actos de habla referidos a la expresión del mundo individual del supervisor: concepciones, posturas, experiencias profesionales, vivencias.

La tabla 14 muestra la prevalencia de las intenciones y de los estilos de cada supervisor relativos al eje transmisivo.

Tabla 14. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje transmisivo de cada supervisor

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (MPI)	Ejemplifica, usa metáforas	Expositivo	Dramático
Psicoanalítico (MPI)	Ejemplifica, sentencia	Expositivo	Narrativo
Cognitivo-conductual (MPI)	Ejemplifica, usa analogías	Expositivo	Dramático
Psicoanalítico 1 (FP1)	Ejemplifica, aprueba/desaprueba, denuncia	Expositivo	Épico
Psicoanalítico 2 (FP2)	Ejemplifica, narra anécdotas	Expositivo	Demostrativo

Lo primero que se observa es la coincidencia en todos los supervisores del uso de la ejemplificación como una acción discursiva recurrente; sin embargo, el tipo de ejemplos usados son diferentes, ya que algunos supervisores aluden con éstos a su experiencia profesional, a su postura personal y otros hacen referencia a lo hecho por autores teóricos o colegas. Los ejemplos constituyen un esquema comunicativo fundamental para las explicaciones y la transmisión de enseñanzas.

El uso mayoritario de la ejemplificación, metáfora, analogía y tropos literarios en general permite dar cuenta del estilo retórico particular de cada uno de los supervisores.

A continuación, se describen los resultados obtenidos de cada supervisor en el eje transmisivo.

1.5.1 Supervisor Sistémico de MPI (SSM)

En SSM se encontraron 63 AH en el eje transmisivo con prevalencia expositiva a la manera de ejemplificación y un estilo dramático considerado así debido al uso mayoritario de metáforas.

Los ejemplos de los que echa mano este supervisor son usados para transmitir sus propios modos de intervención en su práctica psicoterapéutica, señala, por ejemplo: *Yo he tenido casos parecidos al tuyo (AH-7), y lo que hago es fijarme en lo no dicho (AH-8)*. Este tipo de ejemplificación parece transmitir una enseñanza basada en la modelación imitativa, al modo de “hagan como yo hago”. Se percibe que recurrir a la experiencia profesional como un medio de ejemplificar lo que se pretende enseñar provoca un cierre en la comunicación.

Otro tipo de ejemplificación usada por este supervisor se acompaña de metáforas en las que la expresión guarda cierta semejanza con lo representado; por ejemplo, afirma: *sí, porque si nos quedamos solamente con el síntoma pues lo estamos cortando en pedacitos (AH-16)*.

1.5.2 Supervisor Psicoanalítico de MPI (SPM)

En este supervisor se encontraron 47 acciones discursivas en el eje transmisivo, mayoritariamente de tipo expositivo con un estilo narrativo en el que prevalece el uso de sentencias al modo de frases breves con un contenido didáctico; por ejemplo, afirma: *hay que procurar en lo posible no quedarnos en el plano de lo que sí es entendible, de lo que sí se puede comprender (AH-14), me parece que es mucho más fértil verlo así (AH-15)*.

El tipo de ejemplificación más utilizado por este supervisor se concentra en la definición y explicación para ilustrar conceptos de corte psicoanalítico. Por ejemplo, para explicar el concepto de “proyección”, señala: *vamos a encontrar en los pacientes la confluencia de nombrar los estados emocionales propios como de la otra persona o a la inversa (AH-4), como si no hubiera diferencia (AH-5).*

1.5.3 Supervisor Cognitivo-conductual de MPI (SCM)

En este supervisor se encontraron 58 AH en los que predominan las intenciones expositivas con un estilo dramático, a través del uso de analogías con las que busca dar ejemplos de objetos apropiados que verifican o refutan ciertas condiciones o pruebas; por ejemplo, afirma: *es parte de lo mismo de esta dinámica de solo le ponen de atención cuando pierde el control (AH-6), entonces sienten que están perdiendo el control cada vez de manera más espectacular (AH-7).*

El estilo retórico de tipo dramático se verifica al observar que este supervisor tiende a poner en escena diálogos imaginarios con los que pretende ejemplificar sus pretensiones discursivas de enseñanza; por ejemplo, señala: *porque a ellos no les gusta que les pongan límites (AH-11), y si el terapeuta es muy enfático (AH-12), de “cumple, fallaste, cumple, volviste a fallar” (AH-13); imagínense lo que pasa (AH-14), la persona va a agredir al terapeuta (AH-15).* La combinación de un acto de fuerza judicial (AH-11) con elementos ejercitativos (AH 12-14) promueve la creación de lo que Austin (1982, p.201) llama un “acto judicial”, esto es, lo determinado crea derecho lo que permite evitar digresiones innecesarias (AH-15).

1.5.4 Supervisor Psicoanalítico 1 de FP (FP1)

En este supervisor se encontraron 53 acciones discursivas en las que prevalece fuerzas ilocutivas de tipo expositivo y un estilo épico. FP1 suele hacer uso de ejemplos para ilustrar su postura personal frente a los acontecimientos, a través de actos discursivos épicos que buscan denunciar actitudes esquemáticas; por ejemplo, señala: *no sé si se han fijado que mucha gente dice que ahora, que los millenials (AH-5), que todo tiempo pasado fue mejor (AH-6); yo siempre estoy en contra de ese tipo de frases (AH-7); a mí me parece que fue una hipocresía de parte de los baby-boomers haber condenado a la generación de los hippies (AH-8).*

Otro modo en que FP1 hace uso de los ejemplos es para mostrar experiencias profesionales, por ejemplo, narra: *Yo tenía una paciente que estaba platicando que su mamá se sentía atrapada (AH-13).* Suele acompañar la expresión de sus experiencias profesionales aludiendo a autores teóricos, por ejemplo, afirma: *entonces, según los autores, las manifestaciones (AH-14).*

1.5.5 Supervisor Psicoanalítico 2 de FP (FP2)

En este supervisor se encontraron 83 acciones discursivas con una predominancia de intenciones expositivas y un estilo narrativo.

FP2 suele narrar anécdotas y citar a autores teóricos con la intención de ejemplificar conceptos y procesos; por ejemplo, señala: *es decir, lo que dice Piera es que la madre le impone violentamente la cultura al hijo* (AH-11).

También elabora acciones discursivas en las que recurre a su experiencia profesional para describir situaciones similares a las expuestas por los formandos; por ejemplo, afirma: *sí me ha pasado que recibo a la persona* (AH-23), *y luego ya en el proceso van saliendo los equívocos* (AH-24).

Otros tipos de ejemplificación utilizados por este supervisor son los que hacen referencia a cultura general, por ejemplo, menciona: *O es un tipo así como las películas de Larsen, de los hombres que no quieren a las mujeres* (AH-35).

A continuación, se presenta el apartado de Discusión en el que se dialoga con los autores citados en los capítulos primero y segundo, así como la interpretación de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO VI

Discusión

Según el orden dado en este estudio a las preguntas que se intentaron responder, se presentan algunas intelecciones e inferencias logradas acordes con los resultados conseguidos mediante los diversos instrumentos de análisis de los datos utilizados en este estudio. De esta manera, se cumple con los objetivos de esta investigación, a la vez que se logra contrastar lo referido en las indagaciones de los autores y de las escuelas psicoterapéuticas citados en el Capítulo I, así como con los autores expuestos en el Marco Teórico.

1. El concepto de supervisión

Es factible observar la correspondencia, así como las discrepancias, en las definiciones del concepto “supervisión” de los autores mencionados en el Capítulo I de esta investigación y los resultados arrojados por este estudio.

Entre las correspondencias se sostiene que la supervisión en el contexto de la formación de psicoterapeutas es, ante todo, un proceso específico de aprendizaje cuya pretensión final es corroborar que el formando realmente se forme. Para lograr este cometido, se afirma que la intención del proceso de supervisión es la de generar un proceso didáctico-pedagógico (Arlow, 1963; Chagoya, 1981; Bianco, 2005; Pérez-Porto y Gardey, 2008) a través de una formación discursiva referible a un mismo sistema contextual (González y Simo, 1995).

Los resultados de este estudio pusieron en evidencia que los supervisores exponen a los formandos -ya sea de manera explícita o implícitamente- su propia concepción de qué es la “supervisión”. En este sentido, es interesante hacer notar

que los tres supervisores cuya escuela de procedencia es psicoanalítica, insisten en definir su práctica como un método que enseñará a los formandos a “pensar clínicamente”, a “lograr una escucha analítica”, o a “ser analistas”. Es factible reconocer, entonces que, para estos supervisores, sus focos de atención son más de carácter interno ya que, por un lado, buscan enseñar cierta manera de ver el mundo para vislumbrar los disyuntivas humanas y; por el otro, -coincidiendo con los modelos de primera generación- intencionan cierta fidelidad a su escuela de procedencia.

Por su parte, el supervisor sistémico señala que una “buena” supervisión depende más de las cualidades del supervisor que de las diversas escuelas teóricas, intencionando -con esta aseveración- que es la relación supervisor-formando la que destaca por encima de cualquier otro foco de atención. Así, la construcción de esta relación se pone de manifiesto en la cantidad de actos de habla emitidos por ese supervisor en el eje temático inaugural, el cual agrupa los focos de atención que giran en torno a la creación de un ambiente propicio que genere un espacio apto para la consecución de los objetivos que se persiguen; y que, en el caso de este supervisor es la relación supervisor-formando. Es importante destacar que, de la misma manera, Holloway (1995) afirma que el modelo sistémico de supervisión coloca como punto central la relación de supervisión.

A su vez, del supervisor cognitivo-conductual se infiere que la supervisión es un espacio en el que se lleva a cabo un proceso didáctico que enfatiza la instrucción y la evaluación con respecto de la adquisición de técnicas y modos de intervención, esto es, de competencias. De la misma manera, como afirma Bloyd

(1978, citado en Bernard y Goodyear, 2004) con respecto de la escuela cognitivo-conductual, “la supervisión debe emplear los principios de la teoría del aprendizaje” (op. cit.) con los que evaluar la adquisición de habilidades de los formandos para realizar tareas identificables basadas en pruebas.

Es evidente que los resultados obtenidos en el presente estudio contrastan, por un lado, con el ideal declarado por la Maestría en Psicoterapia de donde se tomó una parte de la muestra para este análisis; puesto que tal parece que el ideal de supervisar desde la interdisciplinariedad queda frustrado ya que, finalmente, cada supervisor está determinado por los conceptos teóricos y por los supuestos epistemológicos que aprendió en la corriente específica donde se formó.

Como se mencionó en el Capítulo I de este estudio, “la interdisciplinariedad supone la existencia de un grupo de disciplinas relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o fragmentada” (Pérez-Porto y Gardey, 2008). La práctica de la interdisciplinariedad implica la “búsqueda sistemática de integración de teorías, métodos, instrumentos y, en general, fórmulas de acción desde diferentes disciplinas a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos” (Pérez-Porto y Gardey, 2008).

Debido a lo anterior, se considera que estos supervisores han de tomar clara conciencia de que la evolución de un formando con respecto de su práctica clínica depende en sumo grado de un esquema congruente con la interdisciplinariedad propuesta por la Maestría en Psicoterapia con respecto de los modos de

transmisión con los cuales indaga y opera durante el curso de las sesiones de supervisión.

Por otro lado, los supervisores pertenecientes al Instituto de Formación en Psicoanálisis son congruentes con los objetivos y metas de su escuela de procedencia; sin embargo, puede percibirse que los discursos de estos supervisores abogan por generar en el formando una identidad específica: “ser analista, pensar analíticamente, lograr una escucha analítica”. Desde el punto de vista psicoanalítico, el concepto de identidad es criticado porque siembra un falso yo basado en una ilusoria unidad. En su lugar se habla de *identificaciones* con características varadas, intercambiables y con capacidad de desaparecer. Se entiende que hay identificaciones porque no hay una sola identidad que dé respuesta a la esencia propia del ser. “La existencia del inconsciente supone la negación de todo principio de identidad y desvela que el yo es una ilusión que intenta negar el verdadero estatuto del sujeto, que no es otro que su división” (López, 2017). Así pues, “el sujeto está dividido por el inconsciente que supone un saber al cual el yo no tiene acceso; y es ese saber no sabido el que determina tanto las palabras como los actos del sujeto”. (op. cit.).

2. Los focos de atención

Por otro lado, entre los diversos autores citados en esta investigación, los matices y las discrepancias del concepto *supervisión* se definen en función de las preguntas “¿qué es lo deseable que aprenda el formando para lograr ese objetivo? y ¿cómo lograrlo?”. De esta manera, cada escuela psicoterapéutica ha puesto su

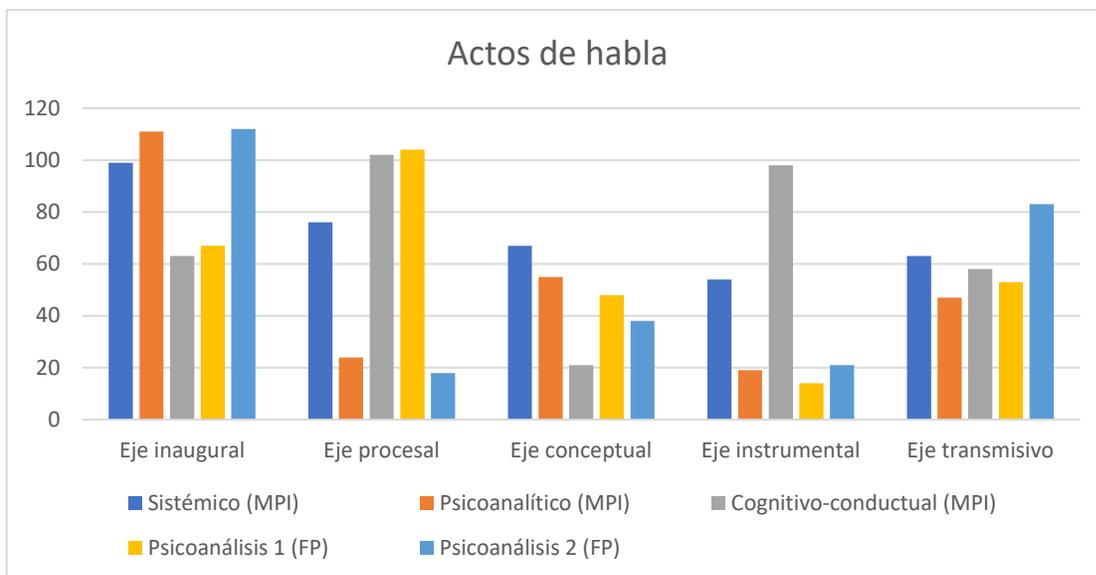
foco de atención en los diferentes aspectos que conforman la práctica psicoterapéutica, resaltando a unos en detrimento de otros. Según sostienen Leddik (1994) y Daskal (2008), los focos de atención pueden estar dirigidos hacia:

1. El terapeuta en formación, su relación consigo mismo, con la teoría, con la alianza, con el consultante, con el contexto y con el objetivo de cambio o cura (modelos de primera generación).
2. El desarrollo de habilidades, modos de intervención y competencias que va adquiriendo el formando con la ayuda de manuales que facilitan la evaluación de la adquisición de aquellos (modelos de segunda generación).
3. El modelaje de roles sociales que el supervisor despliega para promover experiencias de comportamientos consistentes que darán seguridad y certeza al formando (modelos de tercera generación).

En esta investigación se halló, mediante el uso de las técnicas de análisis de contenido propuestas por Colle (2011), la emergencia de cinco grandes ejes temáticos que agrupan los focos de atención de los actos de habla de los supervisores, los cuales fueron descritos en el apartado de Resultados.

La gráfica 1 permite visualizar estos resultados destacando la cantidad de actos de habla emitidos por los supervisores en cada eje temático y permite observar las distinciones entre las predominancias temáticas de estas acciones discursivas.

Gráfica 1. Cantidad de actos de habla emitidos por los supervisores en cada eje temático.



Se encuentra que en el eje inaugural dos supervisores, el cognitivo-conductual (SCM) y psicoanálisis 1 (FP1) dedican relativamente pocos actos de habla (AH) que hacen de preámbulo para el curso de supervisión; mientras que el resto de los supervisores le brindan mayor espacio.

En el eje procesal es factible observar que dos supervisores psicoanalíticos (SPM y FP2), aunque pertenecen a diferentes lugares (uno al MPI y el otro al FP), dedican pocos AH para elaborar un marco participativo o encuadre en el que se definen las reglas del juego; en cambio, destacan el supervisor cognitivo-conductual (SCM) y el psicoanalítico (FP1) al dedicar mayor cantidad de AH relativos a estas acciones discursivas.

También se distinguen la poca cantidad de AH elaborados por el supervisor cognitivo-conductual (SCM) en el eje conceptual, relacionados con las hipótesis o diagnósticos del caso presentado, en comparación con el resto de los supervisores.

La misma distinción se puede observar en el eje instrumental en el que el supervisor cognitivo-conductual (SCM) elabora una gran cantidad de AH relacionados con los modos y técnicas de intervención; le sigue el supervisor sistémico (SSM) con AH indicativos de esta categoría temática y; por último, se distinguen los tres supervisores psicoanalíticos (SPM, FP1, FP2) cuyos AH son relativamente pocos comparados con el resto.

En el eje transmisivo, uno de los supervisores psicoanalíticos (FP2) se destaca en la cantidad de AH relativos a la expresión de experiencias, vivencias personales y transmisión de saberes teóricos.

Por otro lado, pareciera que la naturaleza del conflicto de los consultantes (la demanda) no es colocado como foco de atención de la supervisión. Los supervisores se centran más en insistirles a los formandos que recopilen la mayor cantidad de información de la biografía del consultante para encontrar lo oculto o lo no dicho; quizás para que, en un momento posterior, comprender el padecimiento o la problemática.

En otro orden de ideas, los resultados de esta investigación arrojan algunos datos que no están contemplados en las correspondencias y discrepancias existentes del concepto *supervisión* o de los focos de atención sostenidos por los autores antes citados. Por ejemplo, se encontró que, en todos los supervisores estudiados, hay un énfasis en crear hipótesis y/o diagnósticos de los casos presentados por los formandos cuya intención parece ser la de generar líneas de acción correspondientes. Coloquialmente -en el ámbito de la psicoterapia-, a este tipo de discursos se les llama “etiquetar a la persona” dándole un sentido peyorativo que

intenta denostar esta práctica. Y es que, efectivamente, estas etiquetas no son beneficiosas para la consecución ni de la terapia ni de la formación -aunque su pretensión sea exclusivamente diagnóstica- ya que podrían, por un lado, generar efectos duraderos de apreciación que limiten los movimientos del terapeuta en formación con respecto de su consultante; y, por otro lado, provocar ansiedades y/o miedos en los formandos cuando la “etiqueta” define un padecimiento considerado como dificultoso. Este fue el caso con uno de los formandos de SCM cuyo consultante fue diagnosticado por el supervisor con un trastorno bipolar.

3. Las formas y los tiempos

Con respecto del modelo tripartito que las instituciones formadoras de psicoterapeutas suelen considerar en sus planes de estudio con la finalidad de lograr la excelencia, a saber: la adquisición de saberes teóricos, el entrenamiento metodológico y la práctica supervisada; se encuentra que las dos instituciones aquí estudiadas (la Maestría en Psicoterapia y la Formación en Psicoanálisis) cumplen con estos rubros, y demandan, además, que los formandos asistan a un proceso psicoterapéutico personal mientras están en formación.

En lo referente a la práctica supervisada, se encuentra que los criterios mínimos que establecen otras organizaciones en cuanto a la cantidad de horas que se deben asignar para este rubro de la formación son variables. Como se señaló en el Capítulo I, la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA, 2003) indica que se deben incluir 150 horas de supervisión y con al menos diez pacientes. Por su parte, el *Foro Trilateral de Psicología Profesional de América del*

Norte no especifica la cantidad de horas asignadas para la formación, pero sí pretende homologar la práctica de la Psicología en los tres países delimitando un marco legal con el que establecen parámetros mínimos que se deben cubrir para ser acreditado como profesional; estos parámetros se miden por la cantidad de tiempo invertido en la formación en general (un promedio de cuatro años).

Específicamente en México, el Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (CoMePPsi, 2009) obliga a los profesionales a certificarse cada cinco años demostrando el “haber recibido formación, actualización y capacitación en el dominio de su especialidad” mediante un examen que mide las competencias básicas necesarias para ejercer la profesión. Como se puede observar, la cantidad de horas asignadas a cada rubro no queda especificada; sin embargo, los estatutos de la CoMePPsi sí hacen referencia explícita a que la formación debe ser sustentada en la experiencia supervisada.

Es importante destacar que en México los estatutos establecidos por las diferentes asociaciones y escuelas que agrupan al gremio de la Psicología no demandan que el ejercicio de la Psicoterapia implique para el profesional una preparación específica en esta área que vaya más allá de los estudios de la licenciatura en Psicología.

Por otro lado, la cantidad de horas cursadas propuestas por los modelos de formación de las diferentes escuelas psicoterapéuticas en México son variables. La escuela Psicoanalítica tiene como requisito de formación cuatro años y demanda que todo trabajo analítico sea supervisado una vez a la semana, por dos años y al menos con tres pacientes diferentes (IPA, 1984). Las demás escuelas

psicoterapéuticas suelen ofertarse -en México- como Diplomados (con una duración entre 120 y 280 horas) o Maestrías (con una duración entre dos y tres años) y cada una de estas modalidades debe cumplir con cierta cantidad de horas de práctica supervisada (no especificadas) para otorgar la certificación.

Además se evidencia que, tal como lo sugieren las diversas escuelas psicoterapéuticas, los formandos requieren trabajar con varios consultantes para que logren experimentar cómo se desarrollan diferentes procesos psicoterapéuticos, para que puedan evaluar qué modos de intervención funcionan y cuáles no, así como observar los efectos de cada tratamiento; de tal manera que, como afirma la American Psychological Association (APA, 2014), se integren e impregnen las dimensiones de la diversidad en todos los aspectos de la práctica profesional.

En este estudio, se obtuvo acceso a dos instituciones formadoras de psicoterapeutas: 1. La Maestría en Psicoterapia, de corte interdisciplinar, ofertada por una universidad privada de México, con una duración total de cinco semestres, de los cuales cuatro conllevan la práctica clínica supervisada, con un total de 170 horas de supervisión y con la norma de presentar casos de al menos dos consultantes diferentes y; 2. La Formación en Psicoanálisis ofertada por una institución privada de México, con una duración de ocho semestres, de los cuales cuatro conllevan la práctica clínica supervisada, cumpliendo con un total de 250 horas de supervisión y la demanda de la presentación de varios casos diferentes, sin especificar cuántos.

Es evidente que la supervisión conlleva tiempo para promover el aprendizaje de un saber-hacer y un saber-decir. Un aprendizaje que se instituye y se interioriza para, finalmente, liberar un lenguaje propio en el formando que eventualmente alcance una configuración que le permita explorar otras formas de significados, otros modos de comprensión, otros estilos de comunicación y, especialmente, una escucha pertinente. ¿Cuánto tiempo es suficiente o necesario? Como se señaló en líneas anteriores, cada organización, institución y escuela determinan, al menos, un mínimo de horas de monitoreo; sin embargo, en esta investigación se considera que la supervisión de casos es un proceso abierto que no debería terminar cuando termina la formación.

4. Modos de interacción entre supervisor-formando

Con respecto de las formas de interacción entre supervisor-formando, éstas se llevan a cabo en un contexto de interrelación y, como sostienen varios autores, demanda a los supervisores generar un espacio de encuentro (Mila, 2001) y de esfuerzo interpersonal de trabajo conjunto (Hess, 1980; Halgin, 1995). Otros autores afirman que a este modo de interacción le corresponden roles definidos de antemano como subordinados entre un experto y un aprendiz (De Lebl, 2000; Milá, 2001; Falender y Shafranske, 2004; Bernard y Goodyear, 2014). De la misma forma, otros autores señalan que la interacción supervisor-formando genera una “alianza de aprendizaje” (Fleming y Benedek, 1983) y la consideran como el factor esencial de la supervisión (Patterson, 1983).

Los resultados de esta investigación permiten observar que la mayor cantidad de Actos de Habla de los supervisores fueron emitidos en el eje temático inaugural (489-AH), el cual gira, entre otros, en torno a la creación de un ambiente propicio que genere un espacio de encuentro y trabajo conjunto. Al respecto de este rubro es factible observar los modos en que los supervisores estudiados procuran instaurar esta atmósfera a través de generar una relación subordinada, jerárquica, entre un experto y un aprendiz; de tal forma que, como lo señalan Frawley- O`Dea y Sarnat (2001), el supervisor queda situado en el rol de experto no implicado.

También es factible inferir que, con esta relación subordinada generada intencionalmente por parte del supervisor, se busca provocar cierta claridad en la relación con respecto del dispositivo de la supervisión que no es el de la relación terapeuta-consultante; de tal manera que los aspectos privados/personales del formando no son tomados en cuenta como material de trabajo propio de la supervisión y, cuando los efectos contratransferenciales son evidentes, los supervisores aconsejan tratarlos en su propia terapia.

Así que es posible señalar que, efectivamente, los supervisores en este estudio promueven una alianza de aprendizaje que dista mucho de lo que se entiende comúnmente por alianza terapéutica, esto es, la relación terapeuta-consultante propuesta como modelo de supervisión por algunas corrientes psicoterapéuticas; por ejemplo, la escuela humanista que considera la supervisión de forma similar a la entrevista psicoterapéutica (Rogers, 1981); o la escuela gestáltica que basa el trabajo entre el supervisor y el formando siguiendo sus mismos principios epistemológicos terapéuticos (von Ehrenfels, 1980 en Mueller, 2011).

Aunque es evidente que los supervisores de esta investigación remarcan en diferentes momentos de sus discursos este tipo de interacción subordinada y jerárquica; empero, cada supervisor lo hace de manera distinta. Estos modos de interacción están relacionados, por un lado, con el estilo personal del supervisor puesto que, de acuerdo con Mannoni (1998), el estilo está ligado con el inconsciente y constituye “su afirmación en la práctica.” (p. 140); pero esta práctica no puede ser imitada: cada supervisor se debe preocupar más por constituir el estilo del otro que por nutrir su propia experiencia.

Por otro lado, los estilos personales de los supervisores están ligados a las intenciones que persiguen con su decir en la interacción con sus formandos en la medida en que la enunciación constituye de por sí un determinado acto de relación entre los interlocutores (Austin, 1982).

En este sentido, se entiende por *estilo* a la forma que se le da al lenguaje o el modo peculiar con que cada uno expresa sus pensamientos y se refiere al conjunto de operaciones retóricas en los modos de interacción comunicacional (Lieberman, 1976). Y, la *intención* (o fuerza ilocutiva), se define como una propiedad en virtud de la cual los estados mentales de los sujetos tienen cierta direccionalidad (Searle, 1980; Austin, 1982).

La tabla 7 muestra el concentrado de las prevalencias de las intenciones ilocutivas y de los estilos retóricos de los actos de habla de cada supervisor en todos los ejes temáticos.

Tabla 7. Prevalencia de las intenciones y estilos de cada supervisor en todos los ejes temáticos

Supervisor	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (MPI)	Judicativo = 54 AH	Demostrativo = 53 AH

	Expositivo = 32 AH Ejercitativo = 21 AH	Dramático = 37 AH
Psicoanalítico (MPI)	Expositivo = 88 AH Ejercitativo = 8 AH	Narrativo = 71 AH Demostrativo = 9 AH Épico = 7 AH
Cognitivo-conductual (MPI)	Judicativo = 69 AH Expositivo = 64 AH	Narrativo = 92 AH Dramático = 47 AH
Psicoanalítico 1 (FP1)	Expositivo = 55 AH Comportativo = 23 AH Judicativo = 15 AH	Narrativo = 38 AH Lírico = 24 AH Épico = 14 AH
Psicoanalítico 2 (FP2)	Expositivo = 46 AH Ejercitativo = 38 AH Judicativo = 7 AH	Narrativo = 69 AH Demostrativo = 39 AH

Se observa la preponderancia del uso de una intenciones y de unos estilos en detrimento de otros. Se evidencia que los actos ilocutivos de tipo expositivo sobresalen con respecto de los demás ya que, como muestran los resultados de esta investigación, los supervisores tienden a expresar informaciones teóricas, a dar opiniones acerca de la realidad, a clarificar los usos y las referencias, esto es, a poner de manifiesto cómo se están usando las palabras (Austin, 1982) y a la revelación de prácticas que describen la “cualidad particular del impacto de un centro de experiencia sobre otro” (Stiles, 1993).

Así, dentro de los actos ilocutivos de tipo expositivo se destaca el uso de las ejemplificaciones como un recurso utilizado por todos los supervisores para la revelación de esas prácticas. En efecto, los ejemplos son usados para ilustrar o aclarar conceptos y significados o para resaltar sus cualidades. Sin embargo, es factible inferir que en el análisis de los actos de habla (AH) de los supervisores sujetos de este estudio, se detectan dos usos de la ejemplificación diferentes.

En el primero, se percibe el uso de ejemplos que surgen desde la propia experiencia profesional de cada supervisor con la intención de enfatizar los juicios

que elaboran para generar hipótesis y/o diagnósticos acerca del consultante del formando; este tipo de ejemplos se detectan fácilmente ya que hacen uso de cualquier modalidad referida a la primera persona del singular (yo, mi, a mí).

En el segundo tipo de uso de la ejemplificación, se observa una rutina de dramatizaciones que escenifican intercambios -reales o fantaseados- entre un terapeuta y un consultante; por lo que la referencia se direcciona hacia la tercera persona, ya sea en singular o plural (él/ella, ustedes, ellos, uno, alguien).

Se observa que el recurrir a la propia experiencia profesional (tipo de uso 1) como un medio para ejemplificar lo que se pretende resaltar provoca un cierre en la comunicación de parte de los formandos. Parece que este tipo de actos expositivos -ejemplos tomados de la experiencia profesional- son comprendidos como invitaciones a imitar los modos de intervención de los supervisores por lo que promueven un cierre en el intercambio discursivo. Este cierre pudiera mostrar el fracaso de la meta desiderativa de los supervisores, ya que se observa que, ante el silencio de los formandos, el estilo del discurso del supervisor -cualquiera que éste haya sido utilizado- se trasmuta a un estilo lírico con el que queda expresada la renuncia a la meta y la posterior rectificación (Lieberman, 1971, 1973, 1977 y Maldavsky, 2004, 2013).

En cambio, el segundo uso que los supervisores hacen de los ejemplos, esto es, la dramatización de escenas reales o fantaseadas para ejemplificar lo que se pretende enseñar, es observable que se abre el intercambio discursivo entre los miembros del grupo y alienta su participación.

Se observa que las ilocuciones de tipo judicativo ocupan el segundo lugar en cuanto a su uso. Este tipo de actos de habla sirven para expresar juicios, veredictos, estimaciones, cálculos y/o apreciaciones que pretenden señalar la verdad o falsedad, el fundamento o la falta de él, respecto de valores o hechos (Austin, 1982). Es plausible inferir que la predominancia judicativa esté referida a señalar el marco participativo, esto es, “la relación de cada miembro con una enunciación pasa a ser su estatuto participacional para ese momento del habla...donde esta enunciación abre todo un abanico de posibilidades estructuralmente diferenciadas, planteando así el marco participativo en cuyo seno el locutor dirige su producción.” (Goffman, 1987, p. 146); esto es semejante a lo que se nombra como *encuadre* en el campo psicoterapéutico, algo así como la determinación de los límites de lo posible. Los supervisores enfocan sus intenciones judicativas en establecer los objetivos que se pretenden, las formas de trabajo y los requisitos para la evaluación; así como en definir y precisar algunos conceptos clave.

Por otro lado, el hecho de que en la tercera posición se ubiquen los actos de tipo ejercitativo muestra la intención, por parte de los supervisores, de ejercer potestades, derechos o influencia en la toma de decisiones a favor o en contra de una línea de conducta (Austin, 1983, p.203). Es factible inferir que esta fuerza ilocutiva sirva como apoyo a la intención judicativa y se mantenga referida a precisar el marco participativo o encuadre del curso o seminario de supervisión. También, se detectan acciones discursivas “carentes de efecto” (Austin, 1983, p.61), es decir, que cierran los intercambios comunicativos entre el supervisor y

los formandos; estas acciones son, por ejemplo, cuando el supervisor busca la aprobación del grupo ante su decir (estilo estético) o cuando hace ostentación de poder/saber (estilo épico).

Con respecto a los estilos retóricos predominantes, se destaca el estilo narrativo. La preponderancia del estilo de tipo narrativo que se impone entre los actos de habla de los supervisores, corresponde a la búsqueda de un equilibrio en cuanto al saber, con el supuesto de que “en el marco de un grupo con una fuerte organización jerárquica, es posible el acceso a un tesoro cultural que permite decidir el propio hacer de un modo ordenado” (Maldavsky, 2013, p.65); de lo escrito se desprende que las jerarquías y las posiciones relativas complementarias, es decir, las posiciones asimétricas, son un rasgo distintivo en este estilo lo que permite dar cuenta de cómo se ubican los supervisores frente a los formandos.

Los hablantes en los que predomina el estilo narrativo se caracterizan por su habilidad para analizar críticamente el significado coherente y concreto de los discursos; aunque, a la vez, tienden a ser rígidos en su postura y en sus ideas y les cuesta percibir el afecto que su decir provoca en los oyentes, comúnmente el aburrimiento (Lieberman, 1971 y Maldavsky, 2013).

Otra característica del estilo narrativo, ligada a lo anterior, tiene que ver con la meticulosidad, el detallismo y el excesivo orden de la información suministrada (Lieberman, 1971, p.179), lo que provocaría -de no cuidarse- que en el oyente se genere una sensación de infructuosidad en la tarea que se le está encomendando.

En este estilo narrativo suelen presentarse frases ligadas al “deber” mediante el uso de imperativos y la imposición de obligaciones. Esta característica podría equipararse a la ilocución ejercitativa en la que prevalece el influenciar a los oyentes a favor o en contra de determinadas líneas de acción (Austin, 1982).

El hecho de que el estilo demostrativo ocupe el segundo lugar en la preponderancia de los actos de habla analizados permite inferir que la expresión de los afectos tiende a ser neutralizada a través del uso de frases que provocan suspenso o que son ambiguas o que advierten o presagian (Maldavsky, 2013).

El estilo demostrativo se caracteriza, también, por mantener un estado de alerta frente a los estímulos que provienen del interlocutor, especialmente frente a situaciones que sean interpretadas como indignas (Lieberman, 1971). El estado de alerta exacerbado puede provocar que los pensamientos de este hablante se desorganicen y su capacidad de recibir, valorizar y responder a las interlocuciones se bloqueen (Lieberman, 1971, p.185).

Por su parte, el estilo dramático se relaciona con el gusto por crear o involucrarse en situaciones que impliquen un desafío intelectual. Además, los hablantes predominantemente dramáticos tienden a ser competitivos y exhibicionistas de su potencia y suelen mantener “con el mundo relaciones superficiales y carentes de compromiso” (Maldavsky, 2013, p.63).

Esta constitución del estilo propio del supervisor, más allá de dar cuenta de qué se enseña o cómo se enseña lo que se enseña, promueve el dar(se) cuenta de su propia práctica de supervisión para, con ello, incorporar elementos orientados a la formación de psicoterapeutas que desarrollen la capacidad de crear, combinar y

proponer maneras de decir y de hacer. Se conjuntan así en un solo quehacer: cognición, metacognición, práctica y reflexión sobre la práctica, esto es, una apropiación del conocimiento susceptible de convertirse en herramienta simbólica: un aprehender. De esta manera, todo formando puede ir integrando un estilo propio que deriva no únicamente de la adquisición de teorías, prácticas, competencias y modos de intervención; sino que, también, de esta herramienta simbólica.

Así, el supervisor, en su quehacer específico, podría proporcionar al formando de cadenas de referencia -en relación interpretativa- de todo lo que participa en el proceso de formación, incluido él mismo; y favorecer con esto una co-elaboración constante en función de las acciones realizadas y de las imágenes identitarias proyectadas a cada momento por sus interacciones que permita, a su vez, desarrollar un marco participativo como modo de acceso privilegiado a la comprensión de las intenciones, los recursos y las fuerzas desplegadas en la escena interactiva intencionando el aprehender como un modelo que privilegie un estilo propio de ser y hacer en el formando.

5. Manejo de las reticencias de los formandos

Es factible afirmar que para los formandos el inicio de su proceso de supervisión o el cambio de supervisor -al finalizar el semestre/seminario- les genera, al menos al principio, ciertas reticencias. Para paliar estas reservas se requiere de determinados esfuerzos y responsabilidades por parte del supervisor (y también

del formando) para “producir una relación respetuosa y de colaboración” (APA, 2014).

Bernard y Goodyear (2004) postulan que las resistencias del formando residen siempre en su relación con el supervisor. Se infiere, pues, que el trabajo de los supervisores deberá atender estos obstáculos que traban el proceso formativo.

Los supervisores aquí estudiados echan mano de diversas estrategias para “torear” estas reservas. Es factible observar que estas estrategias llevadas a cabo por los supervisores promueven acciones de aseguramiento -específicamente, mediante la focalización en las fortalezas del formando- ya que, como se señaló en los resultados, no se encontraron en los actos de habla de los supervisores fuerzas ilocutivas dirigidas a censurar, desaprobar o deplorar los discursos de los formandos. Sin embargo, sí se logró inferir los modos de procesamiento yoicos que los supervisores echan a andar para encarar las reticencias de los formandos.

Lo anterior sugiere que las estrategias de los supervisores para paliar las resistencias de los formandos pudieran ser definidas, en esta investigación, como “defensas” desde el punto de vista psicoanalítico ya que, como sostuvo Freud (1915), pueden ser consideradas como destinos de los deseos; es decir, “como modos de procesamiento desarrollados por el yo para encarar los conflictos” (Maldavsky, 2013, p.31). Estos modos de procesamiento del yo pueden ser exitosos, es decir, acorde a fines; o fracasados, esto es, que no se logra llegar a la meta desiderativa (op cit.).

Maldavsky (2013) propone categorizar las defensas tomando en cuenta diferentes parámetros. Uno de ellos implica diferenciar a qué se opone la defensa, “si al

deseo, a la realidad o al superyó y establecer qué defensas concilian los sectores en pugna” (Maldavsky, 2013. pp. 32-33); el segundo parámetro consiste en distinguir si la defensa es funcional (permite el enriquecimiento psíquico) o patológica (requiere de un gran costo del yo para mantenerla); finalmente, un tercer parámetro incluye diferenciar entre defensas centrales, es decir, definitivas de la organización psíquica, y defensas secundarias, esto es, que contribuyen al trabajo de la defensa central otorgándole mayor especificidad. En cuanto a las defensas funcionales se distinguen: acorde a fines, inhibición, creatividad y sublimación.

En SSM se anticipa a las posibles ansiedades de los formandos “refutando juicios adversos para lo cual recurre a tomar un sector parcial de una realidad y colocarlo como central” (Maldavsky, 2013, p.51) otorgándole juicios valorativos con la finalidad de establecer una mayor concordancia entre su meta desiderativa -la dignidad- y la realidad.

En SCM se observó, por ejemplo, la desestimación de los afectos (específicamente, ante la percepción del miedo y de la angustia expresados por los formandos) a través de la abolición del yo sujeto del afecto, lo que se considera no recomendable en un proceso de supervisión; sin embargo, al inferir que el valor axiológico prevalente y la meta desiderativa de este supervisor están orientados al logro, a la praxis, se comprende la funcionalidad de su estrategia defensiva.

Se encontró que los intentos de SPM de promover otras formas de supervisar durante la 1ª sesión no fueron aceptados por los formandos; ante ello, el

supervisor despliega inhibiciones que sofocan su meta desiderativa y que le obligan a aceptar la realidad, esto es, a mantener el orden del formato de supervisión del plan de estudios de la maestría.

En FP1 se encontró un juego del lenguaje sustentado en proyecciones e identificaciones como estrategias desplegadas ante la mostración de acuerdos y/o desacuerdos con el discurso de los planes de estudio de la institución y con el decir de los formandos. Esta estrategia defensiva le facilita al supervisor apelar a otras percepciones y reemplazar el juicio al cual el yo se opone; y a sostener el valor de la justicia, dirigido a los comportamientos, como meta desiderativa.

Por su parte, FP2 recurre al humor o al chiste (defensa creativa) para paliar las reticencias de los formandos y generar un clima propicio para el trabajo orientado al aprendizaje.

Será, entonces, posible sostener que, ante las resistencias de los formandos, los supervisores efectúan diversas estrategias defensivas que sirven para desalojar lo rechazado, de manera tal que logren: 1. Encarar los conflictos originados por las reticencias de los formandos; 2. Introducir la transferencia, esto es, establecer un vínculo efectivo con cada formando de manera tal que le reasegure sus fortalezas y le aliente a participar de una manera más fluida y profunda y/o menos ecoica y; 3. Salvaguardar sus propias metas desiderativas derivadas de sus propias dimensiones axiológicas que deben ser negociadas con la realidad.

6. Las funciones de los supervisores

Varias de las corrientes psicoterapéuticas, especialmente las que en este estudio se han agrupado como Escuelas integrativas, proponen que tanto la formación de psicoterapeutas como la supervisión de los formandos estén basadas en el perfeccionamiento de competencias y no tanto en la adquisición de teorías y técnicas (Falender y Shafranske, 2014; Gosalvez y Crowe, 2014). Así, han propuesto modelos, guías prácticas y manuales como marcos para entender las funciones de la supervisión en el contexto de la formación. El desarrollo de estas guías se enmarca en la propuesta de una cura basada en evidencias o pruebas, cuya práctica busca “integrar la destreza clínica individual con la mejor evidencia clínica externa disponible, proveniente de la investigación científica” (Bernardi, et al., 2004).

Tal es el caso de Bernard y Goodyear (2004) quienes en su *Modelo discriminativo de supervisión* sostienen que todo supervisor tiene tres funciones específicas en las cuales debe enfocarse, a saber:

1. La función de centrarse en asuntos procesales (el impacto de las habilidades y estrategias en la relación formando-consultante);
2. La función de atender asuntos conceptuales (para que el formando desarrolle habilidades en la comprensión de su consultante) y;
3. La función de enfocar los asuntos personales (actitudes, valores, conductas) tanto de la relación supervisor-formando, como la de formando-consultante.

Por su parte, el Modelo SAS (Systems Approach to Supervision) incluye un factor central, la relación de supervisión, la cual sirve de estructura y determina las funciones de los supervisores: evaluar, instruir, asesorar y modelar (Holloway, 2014). Para cumplimentar estas funciones, el Modelo SAS diseña cuatro componentes de soporte como una guía para los supervisores:

1. Instaurar una base descriptiva del caso;
2. Diseñar una meta para enunciar objetivos comunes y metas;
3. Trazar un camino para descubrir significados y;
4. Determinar un modo sistemático de indagación para establecer las estrategias durante la supervisión (op. cit.).

Como puede observarse con los ejemplos arriba citados, el concepto de *función* del supervisor -para algunas corrientes psicoterapéuticas- se centra en las necesidades, las experiencias y el desarrollo profesional del formando; esto es, enfatiza los aspectos de *qué hacer* para lograr los propósitos de la supervisión en el contexto de la formación. Sin embargo, y en concordancia con el marco teórico, este estudio pone el foco de atención en el análisis de las funciones de los actos de habla para inteligir el *para qué algo es dicho*; esto es, las finalidades conscientes o inconscientes que se persiguen al emitir un mensaje en un contexto específico (Barthes, 1974).

Para determinar las funciones pragmáticas de los modos de intervención de los supervisores, se considera necesario recordar lo que se entiende por *modo* y lo que se entiende por *función*. El modo atiende a la pregunta *¿cómo algo es dicho?*

e involucra al acto de habla según su fuerza ilocutiva y su estilo retórico. Por su parte, el concepto *función* implica determinar las finalidades discursivas pretendidas por el sujeto hablante, esto es, *¿para qué algo es dicho?* (ver: Marco Teórico). Es evidente que los actos de habla, en general, integran en sí mismos modos y funciones. Así, clasificar la función pragmática de cada uno de los actos de habla de los supervisores es uno de los caminos para elaborar el análisis y derivar desde ahí algunas inferencias siguiendo sus predominancias, tal como se hizo para determinar las fuerzas ilocutivas y los estilos retóricos. Otro camino posible es inteligir la función pragmática como parte distintiva de una unidad de análisis de nivel superior, de la que se torna integrante, esto es: el discurso. Es decir, la segmentación de los actos de habla permite distinguir los modos, y su integración en un nivel superior -el de las funciones- proporciona sentidos o unidades significantes que hacen “referencia al mundo de los objetos” (Benveniste, 2015, p.126).

El modelo más utilizado para el análisis de las funciones del lenguaje es el propuesto por Roman Jakobson (1960). De acuerdo con este autor, la estructura formal de un mensaje depende de la función predominante a la cual apunte. Por su parte, Ricoeur (2013) ofrece una distinción entre *causa* y *motivo* que ayuda a la comprensión de las diferencias del concepto *función* especificadas en esta investigación. El autor señala que el concepto *motivo* puede ser equivalente a la frase razón-de, es decir, la evocación de la razón de una acción; en cambio, el concepto *causa* equivale a la frase ganas-de, que puede expresar lo que se desearía tener, ser o hacer (Ricoeur, 2013, pp. 45-46).

En este sentido -y para dar respuesta a la interrogante *para qué algo es dicho*, en otras palabras, los motivos o la razón de-, el análisis de las fuerzas ilocutivas, esto es, *la intención del decir* y el análisis de los estilos retóricos, vale decir, *la preferencia semántica utilizada para ese decir*, permiten, como sostiene Ricoeur (2013) hablar de predicados (o núcleos temáticos) entendidos como “unidades prácticas de rango superior” (op. cit. p.38) con ciertas significaciones teleológicas, esto es, con la atribución de una causa o motivo final dados a procesos concretos; y deontológicas, atribuidas al deber.

En este sentido, Habermas (1987) distingue tres dimensiones en las finalidades de las acciones discursivas de rango superior:

1. Estratégica, conduce a recomendaciones técnicas e instrumentales que se avienen a una voluntad entendida como arbitrio. Orientada al éxito, pragmática.
2. Comunicativa, conduce a valoraciones fuertes que se avienen a una voluntad entendida como decisión existencial. Orientada al entendimiento, ética.
3. Moral, conduce a la justificación y a la aplicación de normas que se avienen a una voluntad libre y autónoma. Orientada al comportamiento, moral.

Habermas (1987) plantea diferenciar las acciones discursivas en función de cuestiones pragmáticas, éticas y morales que se rigen, cada una, por los aspectos de “lo adecuado a fines, a lo justo y a lo bueno”. En cada una de estas dimensiones de las acciones discursivas son imperativos racionales de índole distinta los que determinan la modalidad deontológica. Y, por tanto, la razón

procedimental se transforma en cada uno de sus usos en relación con la voluntad del sujeto hablante. (Habermas, 2000).

De acuerdo con los resultados de esta investigación, las funciones o finalidades que persiguen los supervisores en sus discursos son diferentes según cada caso. Según muestra el análisis de las acciones discursivas, los focos de atención en el eje inaugural, por ejemplo, tienden a subrayar diferentes finalidades en cada supervisor: concepto de supervisión, límites de la supervisión, CV del supervisor, especificidad de la escuela psicoterapéutica, señalar otras formas de supervisar, comparar escuelas y supervisores (ver: Eje Inaugural). Estos focos de atención pueden dar una idea de las funciones pragmáticas que persiguen quienes supervisan, es decir, sus finalidades o metas.

De acuerdo con Ricoeur (2013) son los “sujetos hablantes” y no los actos de discurso quienes a través del empleo de recursos de sentido refieren la función de sus enunciaciones (op. cit. p.26). Así, por ejemplo, el tipo de interrogaciones - expresadas en el eje conceptual- que elaboran los supervisores a los formandos con respecto al caso presentado permite inferir estas funciones. Se observa que el uso prevalente de preguntas del tipo *¿qué y cómo?* tiene como meta explorar los procesos de relación entre las partes, lo que imprime una función heurística (Halliday, 1990) que procura la creación de criterios y estrategias que faciliten la resolución de la problemática. Las preguntas del tipo *¿por qué y cómo?* cumplen una función pragmática de tipo representativo, puesto que se encaminan a la identificación del propio pensar y de la propia comprensión. La predominancia de

preguntas *¿qué y cuándo?* apuntan a emitir juicios y estimaciones cuya función pragmática es apelar a la razonabilidad y/o verificabilidad de cualquier argumento.

Del mismo modo, en el eje conceptual, esto es, la manera de pensar sobre algo cuyo objetivo consiste en un tipo de evaluación o apreciación de las cualidades de un objeto a través de una opinión expresada que determina su significado y/o importancia, se observa que el diagnóstico relativo al padecer del consultante o la hipótesis que del caso se deriva, es un eje importante para los supervisores; éstos confirman o rechazan las hipótesis dadas por los formandos respaldados en elementos teóricos de su escuela de procedencia, se infiere que obrar así tiene como función autorizar su decir.

También en el eje instrumental se pueden constatar las funciones de los supervisores vía sus discursos. En efecto, las técnicas y modos de intervención que sugieren cada uno de los supervisores están apegados a su escuela psicoterapéutica de procedencia.

Como fue señalado en el apartado 4 del Marco Teórico, se hace uso de las categorías de las funciones propuestas por Halliday (1975) conservando su significado y enriquecido con las aportaciones de Habermas (1987); de tal manera que, las funciones o finalidades que pretenden los supervisores con su decir quedan categorizadas de la siguiente forma:

- El discurso del supervisor sistémico (SSM) suele cumplir una función heurística - estratégica- derivada de la formalización de las convenciones sociales hacia una estructuración discursiva más académica y, en este intento de formalizar el discurso de los formandos, genera acciones discursivas que los guían hacia el

descubrimiento de hipótesis mediante la exploración de cómo las personas (en este caso, los consultantes) quedan atrapados en patrones viciados, para luego determinar los medios y las rutas de solución.

- En el discurso del supervisor psicoanalítico de la Maestría en Psicoterapia (SPM) se percibe una función de tipo representativa -orientada al entendimiento- con la que transmite propuestas novedosas y opiniones centradas tanto en la relación del formando con su consultante, como en las relaciones del formando con su mundo real e imaginario; esto es, el supervisor propone un “ir y venir” entre la descripción de un evento ignorado o no reconocido y la expresión de la identidad propia para construir nuevas intelecciones.

- La función predominante en el supervisor cognitivo-conductual (SCM) puede considerarse de tipo regulatorio -orientada a los comportamientos-, ya que las acciones discursivas que transmite tienden a verificar los hechos mediante la demostración de acciones que pretenden controlar las conductas de los formandos para que éstos actúen de conformidad con las reglas y las acciones propuestas.

- En el discurso del supervisor del Instituto de Formación (FP1) se infiere una función de tipo personal -comunicativa- con la que expresa y transmite su propia individualidad y sus propias intenciones, de tal manera que estructura, determina y comprende el mundo a través de su propia experiencia y saber con la finalidad de darlos a conocer y proponerlos como modos adecuados del actuar.

- La finalidad que se percibe en el discurso del otro supervisor del Instituto de Formación (FP2) es la de llevar al formando a un estado donde éste sea capaz de aprender por sí mismo con la pretensión de que logre expresar su propias

intelecciones para describir y actuar sobre la realidad a través de la adquisición y del posterior uso de un sistema simbólico propio; de esta manera se deduce que cumple una función orientada a la moral -matética-, esto es, enfocada hacia una formación vocacional en la que el formando aprenda por sí mismo.

Así, la distinción dimensional propuesta por Habermas, las categorías de Halliday, y la distinción entre motivo y causa propuesta por Ricoeur, son relevantes para poder discutir lo que se designa por función desde las escuelas psicoterapéuticas arriba mencionadas y el entendimiento que en este estudio se da al concepto *función*.

Finalmente, se considera que lo que este análisis de las funciones aporta al campo de la supervisión -en el contexto de la formación- en relación con las guías propuestas por las escuelas psicoterapéuticas, no resultan mutuamente exclusivos, sino que, por el contrario, enriquece las percepciones de la realidad dada la comprensión que se logra de los fenómenos estudiados desde la situación de los actores. Esta forma de estudio de las funciones da cuenta de qué aspectos concretos son abordados por el supervisor y, por lo tanto, predominantes. Así, este tipo de análisis permite describir las acciones puestas en práctica a la vez que facilita analizar los procesos que construyen a la cultura y al sentido, dando un paso más allá de las intenciones plasmadas por los locutores de un discurso.

7. Las posiciones actanciales de los supervisores

Es preciso aclarar que es necesario dar un giro a la perspectiva desde la cual se observa un fenómeno. En efecto, en la observación de los datos para categorizar sus fuerzas ilocutivas, sus estilos retóricos y su función pragmática, se tomó como objeto de estudio los actos de habla; ahora es preciso observar a los sujetos hablantes. Es cierto que, como sostiene Ricoeur (2013), “acción y agente pertenecen a un mismo esquema conceptual que contiene nociones tales como circunstancias, motivos, intenciones, deliberaciones, etc.” (op. cit., p.39); esto es que pertenecen a la misma red que todos los demás, puesto que establecen relaciones de inter-significación. Así, con el análisis de los datos se ha procurado dar respuesta a las siguientes preguntas generales: *¿qué ha sido dicho?, ¿cómo?, ¿para qué?*

Ahora lo que se pretende es dar respuesta a la pregunta *¿quién?* referida a la posición circunstancial de lugar en la que se ubica el sujeto hablante; en este sentido, sería más preciso formular la interrogación como *¿desde qué lugar habla el sujeto hablante?* De esta manera, es factible inferir que todos los supervisores, desde sus primeros actos discursivos, establecen posiciones asimétricas en relación con los formandos, mismas que refuerzan de manera explícita e implícita en cada uno de los ejes temáticos. Lo anterior ya fue señalado en cada caso analizado.

Sin embargo, lo escrito hasta aquí no es suficiente para colegir la inter-significación entre el agente y sus acciones. Es necesario, además, inferir en qué tipo de posición se ubican los supervisores en la ya señalada asimetría. Por esta

razón es que se hace uso del modelo actancial de Greimas y de las aportaciones psicoanalíticas propuestas por Maldavsky (2001, 2004, 2013).

Ricoeur (1987, 2013) utiliza el concepto de *función* dado por Barthes y agrega que la función de los núcleos temáticos, concatenados a la función de los actantes, son paradigmas constitutivos de la continuidad estructural del discurso, entendido éste como una unidad de rango superior.

En congruencia con lo dicho y tal y como se describió en el Marco Teórico (Capítulo III) de esta investigación, Maldavsky (2013) afirma que las posiciones actanciales pueden aparecer como: sujeto, modelo, ayudante, objeto, rival y doble.

Vale la pena resaltar que lo que se quiere destacar es la configuración de las relaciones entre los supervisores y las circunstancias particulares de su posición en un momento dado, por lo que la noción *actante* permite designar los roles fundamentales y abstractos en tanto que son susceptibles de funciones específicas.

Es así como se colige que cada uno de los supervisores se ubica en una posición actancial congruente con sus acciones, fuerzas ilocutivas, estilos retóricos y funciones pragmáticas. De esta manera, se infiere que:

- SSM, al alentar o desautorizar los proyectos de los otros -mediante el aconsejar y el sugerir- se ubica en el eje de la comunicación: destinador-objeto-destinatario (Greimas, 1982), por lo que se infiere una posición de objeto ya que aspira a proponer algún saber, información o conocimiento para así, eventualmente, convencer al formando de que tome una línea de acción determinada.

- SPM suele poner a disposición del otro información, ideas y estrategias para ayudar al logro de los objetivos; en este sentido se ubica en el eje del poder: ayudante-sujeto-oponente (Greimas, 1982) y asume la posición de ayudante.
- En SCM se deduce una posición actancial de modelo o ideal (Maldavsky, 2013), ya que tiende a guiar a otros para que pongan en práctica el aspecto cognoscitivo de *Saber* según sus posibilidades de verdad o falsedad.
- FP1 suele ubicarse como un oponente (la expresión “abogado del diablo” es apropiada para designarlo) que busca condicionar los objetos del saber para que el otro pueda discernir acerca de su propio decir; por tal motivo queda posicionado en el eje del poder: ayudante-objeto-oponente, pero de manera inversa.
- FP2 asume una posición de doble (Maldavsky, 2013) ya que con sus acciones discursivas suele caracterizarse por tener los mismos rasgos de los otros miembros del grupo, como un alter ego, es decir, como un agente que toma a su cargo el proceso de mejoramiento del otro.

Al mismo tiempo, y como se mencionó líneas arriba, la noción de *actante* permite designar los roles fundamentales en tanto que son susceptibles de funciones específicas. Algunos modelos psicoterapéuticos -pertenecientes al grupo de las Escuelas Integrativas- proponen centrar la supervisión en los roles que los supervisores pueden desempeñar con respecto de las necesidades de los formandos. Por ejemplo, Goldenberg y Goldenberg (1996) sostienen que, en primer lugar, el supervisor interpreta el rol de Profesor cuya tarea es dar información, sugerencias o proponer estrategias; en segundo lugar, el de Terapeuta cuando ofrece al formando comprensión, apoyo y aceptación; en tercer

lugar, el rol de Consultor cuando trata de responder a los cuestionamientos del formando; e indistintamente en cuarto lugar, el supervisor puede asumir el rol de evaluador y confesor.

La Terapia Centrada en Esquemas (Young, 2003), por su parte, tipifica los roles que pueden interpretar los supervisores según el desarrollo personal y profesional de cada formando. Así, los roles principales que propone son: 1. Entrenador de la correcta aplicación de las técnicas y modos de intervención por parte del formando en relación con su paciente; 2. Mentor que identifique y lidie con las dificultades que el formando manifiesta tener en relación con su comprensión del proceso terapéutico que está llevando a cabo y; 3. Terapeuta que atiende algunos desencadenantes emocionales de la experiencia personal del formando derivados de la relación con su consultante.

Finalmente, es evidente que, como sostiene Foucault (1999), es necesario dar cuenta del sujeto que habla, de los ámbitos institucionales en los que el sujeto habla y de las posiciones de poder que ocupa con su decir. Por esta razón, el estudio de las posiciones actanciales permite inferir con mayor precisión rasgos definitorios del sujeto hablante, en este caso, del supervisor. Incluso, desde la perspectiva psicoanalítica, Freud (1921 en Maldavsky, 2013) sostuvo que, en la vida psíquica de cada sujeto, el otro tiene un papel definido ante el cual cada sujeto se posiciona y posiciona su deseo.

8. Las metas desiderativas de los supervisores o el ideal del yo

Para dilucidar como queda expuesta la meta desiderativa de los supervisores de esta investigación, se retoma la designación que da Ricoeur al concepto *causa* como equivalente de *ganas-de*, ya que la causa no puede ser expresada más que en relación con aquello a lo que se tiende, es decir, al deseo de la acción misma: “La *gana-de* (...) es la responsable de esta interpretación del deseo como acontecimiento interior, lógicamente distinto de la acción mencionada como *razón-de* del lenguaje público” (Ricoeur, 2013, p.47).

Al señalar la implicación lógica entre desear y hacer, Ricoeur da la pauta para mostrar que el deseo es otra categoría cuya pertinencia encuentra un reflejo en “un impulso incidente o, como se dice en psicoanálisis, una pulsión” (op. cit. p.49).

Por su parte, como ya se mencionó en el Marco Teórico, el *Algoritmo David Liberman* (ADL) fue diseñado para “investigar el discurso desde la perspectiva psicoanalítica freudiana; pretende detectar las pulsiones, esto es, el aspecto motivacional o empuje que lleva a cada sujeto en determinada dirección y no en otra” (Maldavsky, 2013, p.27) y las defensas.

Respecto al repertorio de pulsiones, Maldavsky (2000, 2004, 2013) destaca siete a partir de las propuestas de Freud (1905/2011) y de Liberman (1976) acerca de las etapas de desarrollo de la libido: 1. Libido intrasomática (LI), 2. Oral primario (O1), 3. Sádico-oral secundario (O2), 4. Sádico-anal primario (A1), 5. Sádico-anal secundario (A2), 6. Fállico-uretral (FU) y 7. Fállico-genital (FG). A este repertorio lo nombra primero como lenguajes del erotismo (Maldavsky 200, 2004, 2007) y, posteriormente, como deseos (Maldavsky, 2013).

De acuerdo con Maldavsky, “cada una de estas pulsiones es el fundamento de un deseo específico” (2013, p.30) que queda expresado en un lenguaje del erotismo a partir del desarrollo pulsional y la mediación del preconscious. Estos deseos pueden expresarse en tres niveles de lenguaje: redes de palabras, actos de habla y relatos.

El instrumento del ADL para el análisis de los actos de habla “parte de la propuesta de Freud, quien supuso que el lenguaje tiene como meta expresar la vida pulsional y desiderativa del sujeto” (Maldavsky, 2013, p.82); por lo que permite detectar los deseos de las escenas desplegadas en un intercambio conversacional en el “aquí y ahora conmigo” (Maldavsky, 2013, p.82).

Por su parte, Sebastián Plut (2012), retoma las aportaciones de Liberman y de Maldavsky para ofrecer una grilla que simplifica los detalles conceptuales (pulsión, deseo, estilo o lenguaje del erotismo) y mostrar las correspondencias entre éstos; esta grilla permite dar coherencia al sistema categorial utilizado en este estudio como instrumento de análisis. La tabla 16 muestra estas correspondencias sostenidas por Plut:

Tabla 15. Grilla que muestra las correspondencias entre pulsión, estilo y deseos

Pulsiones	Estilos	Deseos
Libido Intrasomática (LI)	Numérico (Visceral)	Especulativo
Oral primaria (O1)	Reflexivo	Cognitivo
Oral secundaria (O2)	Lírico	Amoroso
Anal primaria (A1)	Épico	Vindicatorio
Anal secundaria (A2)	Narrativo	De saber
Fálico uretral (FU)	Suspensivo (Demostrativo)	Ambicioso
Fálico genital (FG)	Histriónico (Dramático)	Impacto estético

Es así como se puede articular teórica y metodológicamente que se haga uso de la grilla complementaria propuesta por Maldavsky (2013) la cual sirve para indicar ciertos rasgos del sujeto hablante según los ideales expresados en sus deseos; ya que, como lo menciona este autor siguiendo la propuesta de Freud, “para cada deseo existe un ideal del yo específico, a partir del cual cada quien valora positiva o negativamente lo propio y lo de los demás” (op. cit. p.73).

En este sentido, resulta conveniente marcar que el concepto *ideal del yo* se refiere a la “instancia psíquica que elige entre los valores morales y éticos requeridos por el superyó y que constituyen un ideal al que el sujeto aspira” (Chemama y Vandermersch, 2004, p.334).

De esta manera, siguiendo las acciones discursivas de cada uno de los supervisores de este estudio, es factible inferir la meta desiderativa que queda expuesta en sus discursos y que dan cuenta del ideal del yo. Así, la meta desiderativa del supervisor sistémico (SSM) “procura encarar los enigmas implicados en la angustia, mantener los interrogantes abiertos y sostener con dignidad el compromiso subjetivo” (Maldavsky, 2013, p. 64), de tal manera que sus discursos se orientan a la moral. Con respecto de la meta desiderativa del supervisor psicoanalítico de la Maestría en Psicoterapia (SPM), se pone en evidencia su orientación al orden como un modo adecuado, ritualizado y exitoso de acceso al saber. Para el supervisor cognitivo-conductual (SCM) su meta desiderativa está orientada a la praxis como forma de alcanzar el logro. El primer supervisor psicoanalítico del Instituto de Formación (FP1) se decanta por una meta desiderativa orientada a moldear los comportamientos con la finalidad de

conseguir un equilibrio, sostenido en la justicia, entre lo demandado y lo posible. Finalmente, del discurso del segundo supervisor psicoanalítico del Instituto de Formación (FP2) es factible inferir que su meta desiderativa se encauza hacia el aprendizaje desde una orientación ética. La tabla 17 muestra de forma sintetizada lo escrito arriba.

Tabla 16: Metas desiderativas expuestas en las acciones discursivas de los supervisores

Supervisor	Meta desiderativa	Significado
Sistémico (MPI)	Dignidad	Orientada a la moral
Psicoanalítico (MPI)	Saber	Orientada al orden
Cognitivo-conductual (MPI)	Logro	Orientada a la praxis
Psicoanalítico 1 (FP1)	Justicia	Orientada al comportamiento
Psicoanalítico 2 (FP2)	Aprendizaje	Orientada a la ética

Como se mencionó en un principio, la meta desiderativa de cualquier escuela de formación de psicoterapeutas es lograr que el formando realmente se forme. De esta manera, 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...destrezas y competencias para la práctica profesional.” (Zohn y Valencia, 2013, p. 117).

Así, en su hacer supervisión, los supervisores tendrán que proveer a los formandos de una forma de conocer que les permita afrontar la incertidumbre, aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones, reflexionar acerca de su práctica, aprehender un pensar donde nada es concluyente y absoluto, sino que está encadenado a otros sentidos abiertos y dinámicos.

Queda sobreentendido que esta investigación no pretende abarcar todas las formas de hacer supervisión, ni generalizar los resultados obtenidos. Como fue mencionado desde el inicio, este estudio procuró dar cuenta de cómo se lleva a cabo -y no cómo se dice que se lleva a cabo- la supervisión clínica en el contexto de la formación de psicoterapeutas.

Para el logro del objetivo se analizaron las intenciones comunicativas, los estilos retóricos y las funciones de los actos de habla de cinco supervisores clínicos con diferentes perspectivas psicoterapéuticas (sistémica, psicoanalítica y cognitivo-conductual). Las finalidades del análisis fueron: primero, determinar la posición en la que se ubica el supervisor frente al formando; segundo, inferir las dimensiones axiológicas que dan cuenta de los valores o ideales desde los cuales los supervisores intervienen e interpretan; y, tercero, colegir tanto sus tendencias de enseñanza como sus modos de transmisión.

Se partió del supuesto de que estas acciones discursivas expresan preferencias y decisiones que llevan implícito aquello que el supervisor conjetura que debe-ser de acuerdo con las propias concepciones y creencias que sustentan su práctica profesional.

Con base en lo anterior, en este estudio se considera que la inclusión del análisis de las intenciones comunicativas y de los estilos de expresión de los supervisores clínicos permite reconocer la necesidad de conceptualizar, en términos comunicativos, las tendencias de enseñanza desde sus metas desiderativas, lo cual favorecerá la construcción de modelos comprensivos de lo que ocurre dentro del dispositivo endogámico en el proceso de formación de psicoterapeutas.

Limitaciones del estudio

La intención fue revisar los modos de hacer supervisión clínica procurando identificar sus características, así como sus obstáculos. Sin embargo, los resultados que se desprenden no permiten presentar un producto final de un proceso, dado que otros factores, tales como la comprensión que los supervisores hacen de su propia práctica, o las interacciones que se generan entre el supervisor y el formando no fueron incluidos en este estudio.

En relación con lo anterior, tampoco fue posible analizar discursivamente la aprehensión que los formandos hacen de lo dicho o sugerido por los supervisores. También es necesario señalar que en este estudio solo se presentó el análisis de los actos ilocutivos y de los estilos retóricos predominantes de las cuatro primeras sesiones de cada supervisor (60 horas de grabación), sin considerar la combinatoria de las otras intenciones y estilos que aparecen en los discursos y en las demás sesiones. Estos aspectos no contemplados en este estudio darán pie a futuras investigaciones.

CAPÍTULO VII

Aportaciones al campo de la supervisión

A continuación, se presentan algunas consideraciones prácticas a modo de aportaciones que surgen como consecuencia de lo investigado. Para ello, se tomó en cuenta lo que concierne a: 1. La prevalencia de las intenciones y estilos de cada supervisor en todos los ejes temáticos (ver: Tabla 7, p. 223); 2. La posición actancial en la que se colocan los supervisores estudiados (pp. 241-242) y; 3. La meta desiderativa a la que apuntan (ver: Tabla 19, p. 247).

Se trata de una propuesta del quehacer de la supervisión en el contexto de la formación de psicoterapeutas, con la que se pretende invitar a las instituciones y a los supervisores a que puedan adquirir una mayor intelección de cómo acompañar a quien se forma como psicoterapeuta; a definir con mayor precisión qué elementos son eficaces para el acompañamiento; además de cómo transmitir no únicamente el quehacer profesional, sino un saber del sujeto sobre sí mismo, de sus yo(es) que lo habitan, de sus modos de procesamiento, de sus vivencias e interacciones, alrededor de las cuales se plantean problemáticas propias del existir.

En este sentido, se plantea, por un lado, que la supervisión clínica en el contexto de la formación de psicoterapeutas sea diseñada como un dispositivo de reflexión de los discursos que aborde pensamientos polisémicos, más que un lugar de transmisión de saberes que articulan -desde argumentos expositivos, judicativos o ejercitativos- la teoría con la práctica. Y, por otro lado, pero concatenado a lo primero, se propone un modelo de supervisión *psicagógico*, esto es, la constitución de un saber que no tiene solo la función de proveer al formando de aptitudes, capacidades, saberes, etc., sino la de modificar el modo de conocer y,

consecuentemente, el modo de hacer de ese formando con la finalidad de que pueda constituir su subjetivación profesional.

1. La supervisión como un dispositivo de reflexión de los discursos

Transmitir un saber-hacer y un saber-decir involucra también convocar a los formandos a la construcción de un campo de experiencia que les abra la posibilidad de constituir su propia subjetivación profesional a través de saber-aprender, saber-comprender, saber-conocer y, sobre todo, la noción fundamental del saber-ser; esto es, encontrar la propia inteligencia, racionalidad y responsabilidad que les prevengan del enclaustramiento en perspectivas sectarias, expresadas en dispositivos previamente instalados y en rutinas que impiden el flujo de nuevas experiencias y de nuevas cogniciones.

Cumplir con lo anterior les demanda a los supervisores mostrar -y a la vez esconder- los fundamentos conceptuales, los métodos y las técnicas con que conducen su propia práctica psicoterapéutica. Esta posición de aparente paradoja le implica imperativamente, a quien supervisa, la creación de un espacio de pensamiento en el que tanto los formandos como él mismo den cabida a la reflexión del decir y del hacer.

Como tal, propiciar la construcción de un espacio que facilite la consecución de estos fines solo puede ser logrado en un dispositivo de asimetría; pero no esa asimetría que jerarquiza las posiciones, los lugares o los roles que distancian a los formandos de los supervisores y que deniega, por lo tanto, la posibilidad del

discernimiento; sino una asimetría que jerarquiza los modos del pensar y del reflexionar por encima de la enseñanza clásica de transmitir un aprendizaje a un otro que es ignorante. Eludir la distinción entre el que sabe y el que no sabe favorecerá un estilo de relación que motive en el formando el descubrimiento y, consecuentemente, la apropiación de su quehacer.

En esta asimetría que jerarquiza los modos del pensar, hay un supervisor con experiencia en el oficio que puede hacer más productivas sus aportaciones cuando, en lugar de ofrecer imperativos del hacer, convoca al formando a un intercambio dialógico que genere incógnitas. Incógnitas que les permitan pensar el caso y activen la búsqueda de respuestas a esos enigmas planteados. No se trata de desestimar la asimetría existente entre uno y otro; se propone que se enfatice en la relación dual en la que tanto el supervisor y como el formando están invocados al servicio del saber.

Como se mencionó en los resultados, cuando el supervisor hace uso de cierto tipo fuerzas ilocutivas, por ejemplo, la revelación de los modos de ejercer su propia práctica (intención expositiva con un estilo estético); o cuando busca que el grupo confirme o apruebe un juicio emitido (intención judicativa con un estilo dramático); o cuando hace ostentación de su saber (intención ejercitativa con un estilo épico), suele provocar cierres en los intercambios con los formandos y, por lo tanto, acciones discursivas carentes de efecto. En cambio, fue factible observar que las acciones discursivas interrogativas que convocan al interlocutor a la reflexión abren el campo de la exploración del caso.

Hay que asumir que la enseñanza clásica está regulada por la idea de que existen aprendizajes definidos que deben efectuarse, saberes determinados que deben adquirirse o competencias y habilidades que deben desarrollarse. Las instituciones formadoras de psicoterapeutas no se libran de esta regulación...ni tampoco los supervisores.

Desde luego, es entendible que las instituciones se consideren conminadas a sostener estas regulaciones puesto que son el instrumento gracias al cual se legaliza el ejercicio de la profesión; sin embargo, es posible que en el espacio de la supervisión puedan ejercerse otras formas.

Es en este sentido que se propone que el supervisor se ubique en el nivel de la constitución de un dispositivo de reflexión de los discursos y no en el nivel de la transmisión de un saber; con esto se logrará evitar la promoción de un tipo de supervisión que prescribe lo que el formando debe hacer o debe decir con tal o cual técnica, modo de intervención o teoría.

Si se acepta que la psicoterapia como tal nació de un *Déjeme hablar*, esto es, de un acto de habla perlocutivo -emitido por una paciente a Freud-, y que ese acto inaugural permite definir al quehacer psicoterapéutico como “la cura por la palabra”; es factible entonces, aseverar que todo proceso de formación transita por los callejones del pensamiento y del habla.

Se comprende así que la psicoterapia no puede dejar de entenderse como un arte cuyas herramientas son las palabras o, como lo expresa Nussbaum (2003, p.35), “argumentos terapéuticos”. De esta manera, la supervisión es el lugar donde alguien (el formando) le describe o le relata a otro (el supervisor) qué dice, cómo lo

dice y, en ocasiones, para qué lo dice; esto es, se atienden los niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos de su decir.

La constitución de un dispositivo de reflexión de los discursos en el marco de la supervisión podría instituirse como un espacio que explore los argumentos terapéuticos, que permita articular los diversos saberes de la psicoterapia y, especialmente, que fomente la constitución de la subjetivación profesional del formando, provocando el deseo de saber y la búsqueda de respuestas a raíz de las incógnitas generadas en la supervisión.

La constitución de este dispositivo de reflexión de los discursos sería en sí mismo una forma y un medio de acción de intercambio dialógico que implica la generación de pensamientos polisémicos; esto es, modos de razonamiento que darían pie a discriminar no únicamente entre niveles descriptivos y comprensivos de los discursos desde la semántica y la pragmática, sino también desde la hermenéutica del sí mismo y del sí mismo como otro, como lo propone Ricoeur (2013).

El supervisor, entonces, ha de pensar en cómo estructurar su discurso para promover efectivamente -en la interacción con el formando- una mayéutica que produzca una actividad reflexiva y crítica que implique abordar al discurso desde el pensamiento polisémico.

Para ello, el supervisor ha de desplazar la escena típica de la transmisión, figurada como: un locutor que emite un acto de habla-mensaje a un receptor, con la finalidad de procurar claridad explicativa o respuestas concretas, pero reductoras; para instaurar un dispositivo que, bajo la lógica de una mayéutica, posibilite una

reflexión crítica de las incógnitas y de articular un tejido de pensamiento polisémico que dé lugar a la constitución de la subjetivación profesional del formando.

2. Hacia un modelo psicagógico de supervisión

Parafraseando a Mannoni (2003), el supervisor es un *tercero en cuestión* que, según las modalidades enunciativas que elija, determina su posición como hablante: testigo, confidente, consejero, ayudante o -si se descuida- juez, censor, rival o perseguidor de lo que el formando refiere acerca de su quehacer.

Estas posiciones actanciales son tipos de nexos que el supervisor establece con quien es supervisado; pero también son paradigmas de modos de identificación que modelan la subjetivación profesional del formando. El supervisor, en este sentido, es un actante promotor de modos de hacer psicoterapia y de ser psicoterapeuta.

En relación con lo anterior y tomando en cuenta el desarrollo que Foucault (2009) hace de la noción *epimeleia heautou, cura sui*, o “inquietud de sí”, es posible afirmar que el modelaje -voluntario o no- del supervisor, siembra en el formando un modo de saber-hacer. Se pretende, entonces, que la supervisión se comprenda desde un pensamiento heurístico que promueva la emergencia de comprensiones inéditas del caso, así como la develación de silenciamientos y complicidades que obturan el saber teórico y la inquietud de sí.

El mandato del oráculo de Delfos, *Conócete a ti mismo*, se relaciona con la noción *inquietud de sí*. Por aquél no se comprendía -como lo sería después- la reflexión de uno sobre sí mismo, esto es, que no se pretendía el conocerse a sí mismo como una base moral. Se entiende como un mandato que implica el estar atento a uno mismo, y es por esto que se relaciona con el cuidado de sí que tiene como meta la metamorfosis del individuo.

Foucault (2009) toma de Galeno la noción *psicagogia* -en oposición a la *pedagogia*- entendida como la forma de satisfacer la necesidad de verdad o la inquietud de sí. La psicagogia es “la transmisión de una verdad que no tiene sólo la función de proveer a un sujeto de aptitudes, capacidades, saberes o competencias que no poseía antes y que debería poseer al término de esa relación pedagógica; (sino) la función de modificar el modo de conocer y, consecuentemente, el modo de ser de ese sujeto” (op. cit. p.382). Plantea, se puede decir, un proceso de metamorfosis, de nuevas relaciones de sentido, de lo pensable y de lo sensible. Traza otro paisaje del saber-ser al cual moverse para delinear ahí sus propios caminos.

La lógica psicagógica entra en contradicción con la lógica pedagógica. Para la pedagogía el problema consiste en determinar cuál es la mejor manera de adquirir un saber. En este sentido, una limitante de la supervisión pedagógica es que el supervisor puede no conocer el efecto de saber que produce sobre el formando. En cambio, la supervisión psicagógica es un proceso constante de investigación del formando acerca de su quehacer; y es el progreso de esa investigación lo que el supervisor verifica supervisando.

Así, un modelo de supervisión psicagógica sería entonces un método de formación, dentro del dispositivo de reflexión de los discursos, que provocaría en los formandos:

1. Un autoexamen concienzudo de sus propias creencias y de la cultura; de la posición actancial en la que se ubica y en la que es ubicado por el consultante;
2. Una interrogación constante del caso que dé lugar a un ejercicio de construcción de otras posibles intelecciones de los discursos de los consultantes;
3. Una valoración de las alternativas posibles de intervención para con ello determinar cuáles son pertinentes al caso;
4. Condiciones de posibilidad para que el formando discrimine entre la intervención abstinerente (contenerse, privarse de hablar, con renuncia, moderarse de intervenir) y la intervención alienante (las intervenciones que obstruyen el proceso de elaboración del consultante);
5. Un aprender a vigilar y a controlar las propias pasiones; a promover la vigilancia epistémica y los obstáculos epistemofílicos;
6. A dotar de saberes relativos a la pragmática del lenguaje, a la teoría de la argumentación y a la hermenéutica que promuevan la reflexión de los discursos;
7. A distinguir entre el saber general de la teoría y el saber particular del caso por caso;
8. A conocer la diferencia entre la moral personal vivida del terapeuta y la ética de la profesión;

9. A asumir que la construcción del caso para la supervisión se da gracias al intercambio dialógico, en donde la asimetría entre supervisor y formando queda al servicio de la comprensión;

10. A promover la adquisición de distintos saberes disciplinares con el fin de alcanzar una comprensión compleja del ser humano.

En este sentido es que se requiere del quehacer del supervisor una clara posibilidad crítica en su doble acepción: como criterio (discernir, decidir, valorar) y como crisis (situación en la que se corre el peligro de perder la oportunidad).

Una posibilidad crítica que, a su vez, posibilite al formando el despertar a la inquietud de sí, a la exploración exhaustiva de sus propias interioridades. Una posibilidad de acompañarlo en el proceso de su formación para que logre conocer la especificidad de su quehacer profesional, de su estilo, de su posición y de su función con la finalidad de que los asuma. Una posibilidad de acompañarlo, finalmente, hacia una escucha en contexto que le facilite discernir el camino del saber-decir y del saber-hacer.

Así, tanto para las instituciones formadoras de psicoterapeutas como para los supervisores en su quehacer específico, se propone la construcción de: 1. Un dispositivo dialógico-mayéutico de reflexión de los discursos como modo de acceso preferido para la comprensión de los casos; 2. Un modelo de supervisión psicagógica como método que privilegie la construcción de la subjetivación profesional de quien se forma como psicoterapeuta.

Referencias

- Abraham, N., Torok, M. (2005). *La cáscara y el núcleo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, ITESO. 24(febrero-julio de 2004),61-64.
- Álvarez-Gayou, J. (2018). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Allport, G. (1985). *La personalidad: configuración y desarrollo*. Herder.
- American Psychological Association. (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. <https://www.apa.org/about/policy/approved-guidelines>
- American Psychoanalytic Association. (1984). *Standards for Training in Psychoanalysis*. ApsaA.
- Anguera, M. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Aristóteles. (2003). *Retórica*. Alianza Editorial.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bajtín, M. (1992). *El problema de los géneros discursivos en Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Balint, M. (1948). On the Psychoanalytic Training System. *International Journal of Psycho-Analysis*. 29, 163-174.
- Ballesteros, J. (2001). *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Tecnos.

- Barthes, R., Greimas, A., Eco, U., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Genette, G., Todorov, T. & Bremond, C. (1982). *Análisis estructural del relato*. Premiá.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Lohlé-Lumen.
- Benveniste, E. (2015). *Los niveles del análisis lingüístico*. En Problemas de lingüística general, I. México: Siglo veintiuno editores.
- Berenstein, I. (2001). *El Sujeto y el Otro*. Paidós.
- Beristain, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Bernard, J, Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Bernardi, R. (2002, septiembre). *La investigación empírica sistemática: ¿Qué método para cuáles preguntas?*, XXIV Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, FEPAL. Permanencias y cambios en la experiencia psicoanalítica. Montevideo, Uruguay.
- Bernardi, R. (coord), Defey, D., Garbarino, A., Tutté, J. & Villalba, L. (2004). Guía clínica para psicoterapia. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 68(2), 99-146.
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bertucelli, M. (1995). *Qué es la pragmática*. Paidós.
- Bion, W. (1987). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Breunlin, D., Karrer, B., McGuire, D., & Cimmarusti, R. (1988). *Cybernetics of videotape supervision* en H. Liddle, D. Breunlin, & R. Schwartz (Eds.), *Handbook Of Family Therapy Training And Supervision* (pp. 194–206), Guildford.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado*. Alianza Editorial.

- Cáceres, C., Fernández, I., Sanhueza, J. (1990). Evaluación del cambio en psicoterapia: un estudio de resultados. *Revista Terapia Psicológica*, IX(14), 66-79.
- Bühler, K. (1985). *Teoría del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Cade, B., O'Hanlon, W. (1995). *Guía breve de terapia breve*. Paidós.
- Camacho-Gutiérrez, E. (2013). *Diagnóstico de problemas psicológicos en el ámbito clínico: una perspectiva sistémica desde la psicología interconductual*. En Zohn-Muldoon, T., Enríquez-Rosas, R., Gómez-Gómez, E.(coords.) *Psicoterapia y problemas actuales: debates y alternativas*. (pp. 357-430). ITESO. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11117/4155>
- Camargo, A., Hederich, Ch. (2007). Los estilos de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26(I-VI), 31-40.
- Cartwright, D. (1978). *Análisis del material cualitativo*. En Festinger, L., Katz, D. (eds.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Ariel.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- Chemama, R., Vandermersch, B. (2004). *Diccionario del psicoanálisis*. Amorrortu.
- Clark-Carter, D. (1997). *Investigación cuantitativa en psicología México*: Oxford University Press.
- Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología A.C. (s.f.). El CoMePPsi. <http://comeppsi.com>
- Colle, R. (2011). El análisis de contenido de las comunicaciones. *Revista Latina de comunicación social*, Sociedad Latina de Comunicación Social, Cuadernos

Artesanos de Latina (11).

<http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/artesanos.html>

Cormier, W., Cormier, L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas. Habilidades básicas e intervenciones cognitivo-conductuales*. Desclée de Brouwer, Biblioteca de Psicología.

Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

Coseriu, E. (1990). *Introducción a la lingüística*. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

Cots, J., Nussbaum, L. (eds.). (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Milenio.

Cozolino, L. (2011). *Cómo ser terapeuta*. Paidós.

Creswell, J. (2013). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications Inc.

Cruz, J. (2009). Strategic Approach and Therapist Training. *Terapia psicológica*, 27(1), 129-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000100013>

Dallos, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares*. Paidós.

Daskal, A. (2008). Poniendo la Lupa en la Supervisión Clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(3), 215-224.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921795003>

Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research*. Cambridge University Press.

Danziger, K. (1997). *Naming the Mind: How Psychology Found its Language*. Sage Publications Inc.

De Bernart, R., Dobrowolsky, C. (1998). La supervisión clínica en la formación. *REDES*.

Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales, 4(39), 31-52.

<http://www.redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/117/56>

De Lebl, B. (2000). Supervisión clínica. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 87-95.

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200009&lng=es&tlng=es)

[33232000000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200009&lng=es&tlng=es)

Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Anagrama.

Deleuze, G. (2016). *Foucault*. Paidós.

Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu: En las que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Fondo de Cultura Económica.

Downs, D. (2012). Prosopological Exegesis in Cyprian's "De opere et eleemosynis".

Journal of Theological Interpretation, 6(2), 279-293.

<http://www.jstor.org/stable/26421416>

Dore, J. (1974). *A pragmatic description of early language development*.

Ducrot, O., Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*.

Siglo veintiuno editores.

Ellenberger, H. (1976). *El descubrimiento del inconsciente: historia y evolución de la psiquiatría dinámica*. Gredos.

Elliot, R., Zuccini, A. (2011). Investigar sobre la eficacia de la psicoterapia y de la formación en psicoterapia: una perspectiva centrada en la persona/experiencial, *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 5(2), 81-100.

<https://doi.org/10.1080/14779757.2006.9688398>

- Erskine, R., Moursund, J. (2014). *La psicoterapia integrativa en acción*. Desclée de Brouwers. Biblioteca de Psicología.
- European Federation of Psychologists' Associations (2003). *Training Standards for Psychologist specializing in Psychotherapy*.
<http://www.efpa.eu/professional-development/training-standards-for-psychologists-specializing-in-psychotherapy>
- Falender, C., Shafranske, E. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association.
- Falender, C., Shafranske, E. (Eds.) (2008). *Casebook for clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association,
<https://content.apa.org/PsycBOOKS/toc/11792>
- Falender, C., Shafranske, E. (2011). The Importance of Competency-based Clinical Supervision and Training in the Twenty-first Century: Why Bother?. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42(3), 129–137.
- Falender, C. (2018). Clinical supervision, the missing ingredient. *American Psychologist*, 73(9), 1240–1250. <https://doi.org/10.1037/amp0000385>
- Falzeder, E. (2000). Profession - Psychoanalyst: A Historical View. *Psychoanalysis and History*, 2(1),37-60
- Fernández-Liria, A., Rodríguez, B. (2002). *La práctica de la psicoterapia. La construcción de narrativas terapéuticas*. Desclée de Brouwer. Biblioteca de Psicología.
- Fernández, E. (2002). ¿Supervisión? *Revista Imago Agenda*, (62).
<http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=828>

- Fleming, J., & Benedek, T. (1966). *Psychoanalytic Supervision: A Method of Clinical Teaching*. Grune & Stratton.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontán, R. (1996). *Diccionario de la mitología mundial*. EDAF.
- Alain Badoiu. (2013, 6 de noviembre). *Psicología y Filosofía*. Filosofía y Psicología, entrevista con Michel Foucault (Pérez, C. trad.) [Video original publicado en 1965, 27 de febrero] El elefante en el salón.
<http://elefanteensalon.blogspot.com/2013/11/filosofia-y-psicologia-entrevista-con.html>
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1999). *Arqueología del saber*. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2009). *La Hermenéutica del Sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *El nacimiento de la clínica*. Siglo veintiuno editores.
- Frawley-O'Dea, M., Sarnat, J. (2001). *The Supervisory Relationship: A Contemporary Psychodynamic Approach*. Guilford Press.
- Freud, S. (1895). *Estudios sobre la Histeria*. En Sigmund Freud, Obras Completas, vol. II. Amorrortu.
- Freud, S. (1896). *La etiología de la histeria*. En Sigmund Freud, Obras Completas, vol. III. Amorrortu.
- Freud, S. (1910). *Cinco conferencias sobre psicoanálisis*. En Sigmund Freud, Obras Completas, vol. XIX. Amorrortu.

- Freud, S. (1914). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*. En Sigmund Freud, Obras Completas, vol. XIV. Amorrortu.
- Freud, S. (1937). *Construcciones en el análisis*. En Sigmund Freud, Obras Completas, vol. XXIII. Amorrortu.
- Freud, S. (1938). *Esquema del psicoanálisis*. En Sigmund Freud, Obras Completas, vol. XXIII. Amorrortu.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método I y II*. Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2009). *El estado oculto de la salud*. Gedisa.
- Garb, H. (1998). *Studying the clinician*. American Psychological Association.
- García, M. (2004). Los centros universitarios de asistencia psicológica como centros de formación de posgrado en psicología clínica y psicoterapia: la unidad de psicología clínica y de la salud de la UCM. *Papeles del Psicólogo*, 25 (87), 59-66.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808708>
- García, J. (2011). *Manual de semiótica. Semiótica narrativa, con aplicaciones de análisis en comunicaciones*. Universidad de Lima, Instituto de investigaciones científicas.
<https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/3775>
- Garfield, S. (1996). Some problems associated with “validated” forms of psychotherapy. *Clinical Psychology: Research and Practice*, 3(3), 218-229.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00073.x>
- Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(1), 159-171.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000100014&lng=en&tlng=es

- Gavino, A. (1997). *Guía de ayuda al terapeuta cognitivo-conductual*. Pirámide.
- Ghio, E., Fernández, M. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL, Waldhuter Editores.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. RIL editores. En: Gil, F. (2005). La razón práctica y el principio del discurso en Jürgen Habermas. *Revista de Filosofía*, 23(50), 47-84.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712005000200002&lng=es&tlng=es
- Goffman, E. (1987). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Gómez, B. (1997). *Formación y entrenamiento de psicoterapeutas. Una perspectiva cognitiva*. En Fernández, H. (comp). *Desarrollos en Psicoterapia*. (pp. 27-45). Editorial de Belgrano.
- González, C. (2012). Hermenéutica y retórica en Gadamer: el círculo de la comprensión y la persuasión. *Revista de Estudios Sociales*, 44(diciembre), 126-136.
<http://journals.openedition.org/revestudsoc/7392>
- Greenfield, P., Smith, J. (1976). *The structure of communication in early development*. Academic Press.
- Greimas, A. (1971). *Semántica estructural*. Gredos.
- Greimas, A. (1982). *Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico*. En Barthes et al. *Análisis estructural del relato*. México: Premiá.
- Greimas, A., Courtes, J. (1990). *Actante*. En *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.

- Greimas, A., Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Siglo veintiuno editores.
- Guy, J. (2013). *La vida personal del psicoterapeuta*. Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, (vol. 2). Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.
- Hackney, H., Goodyear, R. (1984). *Carl Rogers's Client-Centered Approach to Supervision*. En Ronald E. Levant & John M. Shlien (eds.) *Client-Centered Therapy and the Person-Centered Approach: New Directions in Theory, Research, and Practice*. Praeger.
- Haley, J. (1976). *Terapia para resolver problemas*. Amorrortu.
- Haley, J. (1997). *Aprender y enseñar terapia*. Amorrortu.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hebe, E. (2000). Tartatammudeo. Notas acerca de un síntoma a investigar. *Psicoanálisis APdeBA*, XXII (1), 183-201.
- Henry, M. (1985). *Genealogía del psicoanálisis*. Editorial Síntesis.
- Henry, W., Schacht, T., Strupp, H., Butler, S. & Biender, J. (1993). Effects on training in time-limited dynamic psychotherapy: Mediators of therapist's responses to training. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 61(3), 440-447.
- Henry, W. (1998). Science, politics, and the politics of science: The use and misuse of empirically validated treatment research. *Psychotherapy Research*, 8(2), 126-136.

- Hernández G., Sánchez-Sosa, J. (2005). El aseguramiento de la calidad de los programas de formación en psicología profesional en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 271-286.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hess, A. (2008). *Psychotherapy supervision: a conceptual review*. En K. Hess, A., Hess, K., Hess, T. (Eds.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*, 2nd Edition (pp. 3–24). John Wiley & Sons.
- Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. USA: Sage publications.
- Holloway, E. (2014). *Supervisory roles within systems of practice*. En Watkins, E., Milne, D. (Eds.) *The Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 598–621). Wiley Blackwell.
- Hymes, D. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera, M. (coord) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-47). (Original publicado en 1971). Edelsa.
- Íñiguez, L. (2003). *El lenguaje de las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos*. En Íñiguez, L. (ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. U.O.C.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general, tomos I y II*. Seix Barral.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y Poética*. Cátedra.
- Jakobson, R. (1988). *El metalenguaje como problema lingüístico*. En *Obras selectas (I)*. Gredos.
- Kasschau, R. (2001). *Understanding psychology*. Glencoe/McGraw-Hill.

- Keegan, E. (2007). *Escritos de terapia cognitiva*. Eudeva.
- Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Paidós.
- Kohan, W. (2009). *Sócrates, el enigma de enseñar*. Biblos.
- Krause, M. (2011). Psicoterapia: ¿Oficio sin Ciencia o Ciencia sin Oficio? *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 89-98.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Lacan, J. (2009). *Escritos 2*. Siglo veintiuno editores.
- Lacan, J. (2010). *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Libro 11. Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, JB. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.
- Leddick, G., Bernard, J. (1980). The history of supervision: A critical review. *Counselor Education and Supervision*, 19(3), 186-196.
- Leddick, G. (1994). Models of clinical supervision. *British Journal of Nursing* (Mark Allen Publishing), 4(15), 876-8.
- Liberman, D. (1970, 1971a, 1972). *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico, vols. 1-3*. Nueva Visión.
- Liberman, D. (1971b). *La comunicación en la terapéutica psicoanalítica*. Editorial Universitaria.
- Liberman, D., Maldavsky, D. (1975). *Psicoanálisis y semiótica*. Paidós.
- Liberman, D. (1976). *Lenguaje y técnica psicoanalítica*. Ediciones Kargieman.
- Loganbill, C., Hardy, E., Delworth, U. (1982). Supervision, a conceptual model. *The Counselling Psychologist*, 10(1), 3-42.

- López, R. (2017). El concepto de la identidad desde la perspectiva psicoanalítica. Conferencia dictada en el Nucep: <https://nucep.com/publicaciones/concepto-identidad-desde-la-perspectiva-psicoanalitica/>
- Loredo, J., Blanco, F. (2011). The practice of confession and its genesis as psychological technology. *Estudios de Psicología Journal*, 32 (1), 85-101.
- Loubat, M. (2005). Supervisión en Psicoterapia: Una Posición Sustentada en la Experiencia Clínica. *Terapia Psicológica*, 23 (2), 75-84.
- Makari, G. (2008). *Revolución en mente: La creación del psicoanálisis*. Sexto Piso.
- Maldavsky, D. (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad*. Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2000). *Lenguaje, pulsiones y defensas. Redes de signos, secuencias narrativas y procesos retóricos en la clínica psicoanalítica*. Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2001). *Investigaciones en procesos psicoanalíticos. Teoría y método: secuencias narrativas*. Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2001b). Sobre la investigación clínica en psicoanálisis: deslinde de una perspectiva. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 1, 128-158.
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/538>
- Maldavsky, D. (2004). *La investigación psicoanalítica del lenguaje*. Lugar Editorial.
- Maldavsky, D. (2007). *La intersubjetividad en la clínica psicoanalítica. Investigación aplicada del algoritmo David Liberman (ADL)*. Lugar Editorial.
- Maldavsky, D. (2013). *ADL Algoritmo David Liberman: Un instrumento para la evaluación de los deseos y las defensas en el discurso*. Paidós.
- Mannoni, M. (2002). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Gedisa.
- Martínez, M. (1999). *La psicología humanista: un nuevo paradigma psicológico*. Trillas.

- Marro, M. (1999). *Roland Barthes: el lenguaje de los discursos, la ciencia de los signos, la práctica del texto*. En Zecchetto, V. (coord.). *Seis semiólogos en busca del lector*. La cruzía.
- McShane, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge University Press.
- Mercado, M. (2010). La noción de la "inquietud de sí" y la cuestión del Otro: diálogos, cartas y máximas. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 3 (1), 118-138.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3941>
- Merino, M. (2000). El relato natural en las ciencias sociales y en el discurso científico. En *Literatura y Lingüística*, (12), 91-102.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071658112000001200007&lng=es&tlng=es
- Mila, J. (2001). La Supervisión clínica y la supervisión institucional, ineludibles instancias de formación de postgrado o formación permanente, en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (4), 75-81
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747882>
- Milne, D. (2009). *Evidence-Based Clinical Supervision*. British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.
- Milne, D., Sheikh, A., Pattison, S., Wilkinson, A. (2011). Evidence-Based Training for Clinical Supervisors: A Systematic Review of 11 Controlled Studies. *The Clinical Supervisor*, 30(1), 53–71.
- Mondragón, C. (coord.). (2002). *Concepciones de ser humano*. Paidós.

- Moraima, M., Auxiliadora, L. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27),129-144.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892008>
- Moreno-López, S., Zohn-Muldoon, T. (2013) *Diálogo interdisciplinario y psicoterapia. Implicaciones para la formación y la práctica*. En Zohn-Muldoon, T., Gómez-Gómez, N., Enríquez-Rosas, R. (coords.) *Psicoterapia contemporánea: dilemas y perspectivas*. ITESO / Universidad de Guadalajara / Universidad Iberoamericana León / Universidad Iberoamericana Puebla. <http://hdl.handle.net/11117/3858>
- Mueller, F.L. (2011). *Historia de la psicología. De la Antigüedad a nuestros días*. Fondo de Cultura Económica.
- Norcross, J. C. (1986). *Handbook of Eclectic Psychotherapy*. Brunner-Mazel.
- Norcross, J.m Halgin, R. (1997). *Integrative approaches to psychotherapy integration*. En Watkins, C. (ed), *Handbook of Psychotherapy Supervision*. Wiley.
- Norton, R. (1983). *Communicator Style: Theory, applications, and measures*. Sage Publications.
- Novelo, G. (2008). La Psicoterapia Integrativa Multidimensional en el Tratamiento de los Trastornos de Ansiedad. *Psicología Iberoamericana*, 16 (1), 44-51.
<https://www.redalyc.org/html/1339/133915922007/>
- Nussbaum, M. (2003). *La Terapia del Deseo. Teoría y Práctica en la Ética Helenística*. Paidós.
- Palacios, I., Alonso, R., Cal, M., Calvo, Y., Fernández, F., Gómez, L., López, P., Rodríguez, Y. & Varela, J. (2019). *Dicenlen. Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*. <https://www.dicenlen.eu/es>

- Pascual Llobell, J., Frías, M., Monterde, H. (2004). Tratamientos psicológicos con apoyo empírico y práctica clínica basada en la evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 25 (87),1-8.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808701>
- Pastor, J. (2009). Relevancia de Foucault para la Psicología. *Revista Psicothema*, 21 (4),628-632. <http://www.psicothema.es/pdf/3682.pdf>
- Patterson, C. (1983). A Client-Centered Approach to Supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), pp.21–25.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa*. Paidós.
- Pérez-Porto, J., Gardey, A. (2008). Definición de. <https://definicion.de/>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Platón (2000). *Diálogos, Tomo I*. Gredos.
- Poch, J., Ávila-Espada, A. (1997). *Investigación en Psicoterapia: La contribución psicoanalítica*. Paidós.
- Prior, M., Manzano, E., Villar, E., Caparrós, B., Juan, J., Luz, E. (2011). Estilos comunicativos, vinculación universitaria y adaptación psicosocial. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 387-405.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322847009>
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Quasten, J. (1937). *Monumento eucharistica et litúrgica vetustísima*. Bonn pp. 356-8. En:
<http://www.conoze.com/marco.php?doc=5483>
- Ramírez, J. (2019). *Los nueve tipos de preguntas y sus características*. Lifeder
<https://www.lifeder.com/tipos-de-preguntas/>

- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas, un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. Paidós.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Edición del tricentenario, 23ª ed. Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).
- Rees, N. (1978). *Pragmatics of language*. En Schiefelbusch, R. (ed.). *Bases of language intervention*. Univ. Park Press.
- Ribes Iñesta, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. Cristiandad. Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (2014). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (2017). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo veintiuno editores.
- Rodríguez, A. (2004). La investigación de resultados y el futuro de la psicoterapia: alternativas a los tratamientos empíricamente validados. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 45-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808706>
- Rodríguez-Molina, J. (2008). La confesión auricular. Origen y desarrollo histórico. *Gaceta de Antropología*, 24 (1), 1-19. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2350>
- Rodríguez, E. (2009). La Terapia Centrada en Esquemas de Jeffrey Young. Unifé, *Revista de avances en psicología*, 17(1), 59-74
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Paidós.
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Nueva Visión.
- Roth, A., Fonagy, P. (2005). *What works for whom? A critical review of Psychotherapy research*. Guilford Press.
- Roussos, A., Vallejo, M. (2004). El psicoanálisis y su relación con los modelos de salud mental basados en la evidencia. *Revista de Psicoanálisis*, LXI(3), 817-835.
- Sánchez-Antillón, A. (2010). *Estudio exploratorio sobre el ideal de diez psicoanalistas a partir del análisis de sus relatos con el método del ADL*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales]. Repositorio Institucional UCES. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4973>
- Sánchez-Antillón, A. (2013). *El Análisis del relato y su qué ver en el método del Algoritmo David Liberman; bajo un epílogo: problematización*. En Zohn, T. (coord.), *Psicoterapia y Problemas Actuales*. ITESO.
- Sánchez E. (2005). *Absolución privada de los pecados*. En Toro, F. *Iglesias y fronteras*. V Jornadas de historia en la abadía. CEGAL, Diputación provincial de Jaén.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO.
- Santibáñez, P., Román, M., Vinet, E. (2009). Efectividad de la psicoterapia y su relación con la alianza terapéutica. *Interdisciplinaria*, 26(2), 267-287.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272009000200006&lng=es&tlng=es
- Santander, P (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-241. <http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>

- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Searle, J. (1991). *Una taxonomía de los actos ilocucionarios*. En Valdés, L. (edit). *La búsqueda del significado* (pp.431-476). Tecnos.
- Shamdasani, S. (2002). Psychoanalysis Inc. *The Semiotic Review of Books*, 13(1), 6-11.
<http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/vol%2013.1.pdf>
- Silverman, W. (1996). Cookbooks, manuals, and paint-by-numbers: Psychotherapy in the 90s. *Psychotherapy*, 33(2), 207-215. Sociedad Mexicana de Psicología A.C.
 (2021). SMP. <http://sociedadmexicanadepsicologia.org>
- Souriau, E. (1975). *Les deux cent mille situations dramatiques*. Bibliothèque d'esthétique, Flammarion editeur.
- Sperber, D. (1991). *How do we communicate?* En Brockman, J. y Matson, K. (eds.). *How things are: A science toolkit for the mind*. (pp. 191-199.). Morrow.
- Stiles, W. (1993). Clasificación de actos ilocutivos intersubjetivos. *Revista Anuario de Psicología*, 59,79-104.
- Stiles, W. (2017). *Taxonomy of Verbal Response Modes (VRM)*. En *The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures* (pp.605-611). John Wiley & Sons, Inc.
https://www.researchgate.net/publication/319443842_Taxonomy_of_Verbal_Response_Modes_VRM
- Stoltenberg, C. (1997). The Integrated Developmental Model of Supervision. *Psychotherapy in Private Practice*. 16(2), 59-69.
- Universidad Autónoma de Baja California (2009). Centro Universitario de Atención Psicológica e Investigación. <http://medicina.tij.uabc.mx/>

- Valdés, N., Krause, M., Álamo, N. (2011). ¿Qué dicen y cómo lo dicen?: Análisis de la comunicación verbal de pacientes y terapeutas en episodios de cambio. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX (1), 15-28.
- Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2014). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo veintiuno editores.
- Verón, E., Arfuch, L., Chirico, M., et al. (1987). *El discurso político: lenguajes y acontecimientos*. Hachette.
- Vignale, S. (2011). *Sujeto y verdad: "conócete a ti mismo" e "inquietud de sí"*. Blog. <http://experienciadesi.blogspot.com/2011/03/sujeto-y-verdad-conocete-ti-mismo-e.html>
- Viñas, B., Hernández, D. (2012). Estrategias para fortalecer la competencia del psicólogo en la práctica psicoterapéutica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 101-116). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246007>
- Wampold, B. E. (1997). Methodological problems in identifying efficacious psychotherapies. *Psychotherapy Research*. 7(1), 21-43.
- Watson, J., Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1),1-14.
- Watzlawick, P., Helmick, J., Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Herder.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida*. Paidós.
- White, M; Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

- Worthington, E. L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 189–208. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.189>
- Young J., Klosko, J., Weishaar, M. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. Guilford Press.
- Zohn-Muldoon, T., Valencia-Vega, D. (2013) *La supervisión del trabajo psicoterapéutico: una mirada reflexiva de la complejidad*. En Zohn-Muldoon, T., Gómez-Gómez, E., Enríquez-Rosas, R. (coords.) *Psicoterapia contemporánea: dilemas y perspectivas*. ITESO / Universidad de Guadalajara / Universidad Iberoamericana León / Universidad Iberoamericana Puebla. <http://hdl.handle.net/11117/3859>
- Zukerfeld, R. (2006). La investigación sistemática como legitimación de la práctica analítica. *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, (9), 157-174.
- Zukerfeld, R. (2009). La noción de muestra en investigación en psicoanálisis. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(2), 247-262.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000200008&lng=es&tlng=es

Índice de tablas, gráficas y cuadros

Tabla 1. Clasificación de las fuerzas ilocutivas según sus intenciones comunicativas en Austin	83
Tabla 2. Clasificación de las fuerzas ilocutivas según sus intenciones comunicativas en Searle	84
Tabla 3. Modalidades de acto propuestas por Stiles	86
Tabla 4: Tipos de infortunios causados por violación de reglas en Searle	92
Tabla 5. Condiciones para lograr actos afortunados	92
Tabla 6. Correlación de los estilos retóricos, fijaciones y estructuras clínicas	104
Tabla 7. Complementariedades de los estilos retóricos	106
Tabla 8: Características de cada lenguaje del erotismo	144
Tabla 9. Clasificación temática de los actos de habla según los focos de atención	159
Tabla 10. Prevalencia de las intenciones y estilos comunicativos de cada supervisor en el eje inaugural	160
Tabla 11. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje procesal de cada supervisor	169
Tabla 12. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje conceptual de cada supervisor	180
Tabla 13. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje instrumental de cada supervisor	189
Tabla 14. Prevalencia de intenciones y estilos en el eje transmisivo de cada supervisor	199
Tabla 15. Grilla que muestra las correspondencias entre pulsión, estilo y deseos	240
Tabla 16. Metas desiderativas expuestas en las acciones discursivas de los supervisores	242
Gráfica 1. Cantidad de actos de habla emitidos por los supervisores en cada eje temático	209
Cuadro 1. Ejemplo de categorización de los actos de habla de SSM, ponderación y valoración inter-jueces	281
Cuadro 2. Combinación de los actos de habla para establecer dominancias	285
Cuadro 3. Resultados de los actos de habla (AH) que refieren a la introducción al curso de supervisión	293
Cuadro 4. Dominancia de un lenguaje del erotismo en actos de habla con múltiples deseos	286
Cuadro 5. Sumatoria de los lenguajes del erotismo según su dominancia en cada acto de habla (AH)	287

Anexo 1: Grilla de categorización de los componentes verbales de los actos de habla desde el ADL

LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG
banalidades, inconsistencias	deducción abstracta	lamentos: "yo hubiera podido ser... pero" "si yo hubiera tenido... hubiera sido... pero"	injurias, blasfemias, imprecaciones	sentencias, máximas y proverbios	refranes y dichos populares	elogios: qué lindo
adulación	pensamiento metafísico y místico	queja y reproche	calumnia, detracción y difamación	rezos e invocaciones religiosas ritualizadas	presagios y premoniciones	promesa
referencias a estados de cosas (peso, volumen, cantidad, grosor, deterioro)	negación que crea un contradictorio lógico ante la afirmación ajena	ruego e imploración	denuncias y acusaciones	citas de textos	dar o solicitar consejo	invitación
referencias a estados y procesos corporales	paradojas lógicas	pedido de perdón y de disculpa	delaciones	informaciones de hechos concretos	advertencia: "cuidado que..."	dedicatoria
hiperrealismo	Metalinguaje (hablar acerca del lenguaje) o equivalentes (hablar sobre filmes, libros, etc.)	referencia a estados afectivos	confesiones reñidas con la ley o la moral	descripción de situaciones concretas	preguntas y afirmaciones sobre localización espacial o temporal	convocatoria al interlocutor
cuentas	oraciones en clave	referencia a estados de cosas (climáticas, envejecimiento de los objetos)	Provocaciones	alusiones a un saber consensual concreto	interrupciones del discurso ajeno y autointerrupciones	manifestación de un deseo "quiero hablar de esto"
catarsis	autointerrupciones por languidecimiento sonoro	referencia a estar realizando una acción	Tergiversación	imperativos condicionales : si... entonces no... porque	frases en suspenso	juramento privado: te juro, te prometo.
autointerrupciones por		autointerrupción (comerse las	órdenes abusivas,	juramentos públicos e imposición de	evasivas	dramatización

languideci- miento sonoro		sílabas o las palabras) o interrupción del otro por impaciencia	contrapues- tas a una ley general	obligaciones		
		compadeci- miento y pésame	amenaza	contrato	chismorreos	énfasis y exageracione s
		comprensión empática	interrupción intrusiva	órdenes e indicaciones concretas acordes con la ley general	saludos y otras formas de establecimien to del contacto	devaneo y fantaseo embellecedor o afeante
			maldición: "ojalá te mueras", etc.	juicios valorativos y críticos ligados a la moral, limpieza, cultura y orden	acompañami- ento del discurso ajeno (m-hm, ajá, ah)	Ejemplifica- ción
			ostentación de poder	justificaciones de afirmaciones, palabras y actos	muletillas (este, eeh) como indicio de que "el canal está ocupado" por el emisor.	comparación entre cualidades: belleza, simpatía, etc.
			rendición o admisión de la derrota	aclaraciones o sea... es decir...	ambigüedad y evitación	comparación metafórica
			burla triumfalista	clasificación	atenuadores y minimizacion es: un poco asustado	pregunta: cómo
			jactancia	argumentos distributivos: cada ni... ni...	Acercamiento excesivo	relación causal en que el factor determinante es una intensi- ficación de una cualidad: "tan... que" "tal... que" "tanto... que"

				confirmación (o rectificación) de la opinión ajena o pedido de confirmación (o rectificación) de la propia (consulta)	Acercamiento cauteloso	redundancia sintáctica
				rectificación sintáctica		
				puntualizaciones o señalamientos		
				abreviaturas		
				Ordenamiento: por un lado, por otro lado, por una parte, por otra parte, en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar		
				control del recuerdo, el pensamiento o la atención propio o ajeno: se acuerda, me entiende, esto lo recuerdo		
				deducción, conjeturas o inferencia concreta		
				generalizaciones concretas		
				síntesis		
				introducción/cierre de un tema		

				dudas		
				presentación de alternativas: o... o sea... sea... bien sea...		
				comparación entre rasgos objetivos o jerárquicos		
				descripción de la posición en el marco de un orden o jerarquía social		
				enlace causal: "x porque y", "si... entonces...", etc. (o su cuestionamiento: qué tiene que ver, no hay relación entre a y b)		
				pregunta por qué		
				objeciones, frases adversativas y negaciones que contrarían afirmaciones, exageraciones (no tanto, no poco), órdenes y cualificaciones		

5	Porque aquí hay una interacción tanto del modelo mismo que tiene ciertas directrices, como también del estilo del profesor.	JUDICATIVA determina					X	X	
6.1	(S) -Puede ser un excelente modelo,	EXPOSITIVA							X
6.2	llámale lo que tú quieras,	JUDICATIVA juzga						X	
6.3	pero si el profesor no tiene un buen estilo...	JUDICATIVA condena						X	
7.1	(S) -Ahora llámale un mal modelo, si tú quieres,	JUDICATIVA Juzga				X		X	
7.2	pero el profesor tiene un buen estilo...						X		
7.3	cambia todo.	valora							X
8	O sea, es la interacción de las dos grandes instancias.	JUDICATIVA establece					X		
9.1	Porque esto, por ejemplo, refiere que al modelo humanista lo critican mucho porque no es nada directivo,	EXPOSITIVA ejemplifica					X	X	

9.2	es simplemente un acompañamiento.					X			
10.1	Entonces al modelo lo critican,	JUDICATIVA condena				X			
10.2	pero a veces hay profes que lo hacen tan interesante que aprendes muchísimo del humanismo.	COMPORTATIVA elogia			X				
11.1	Entonces no tiene que ver con el modelo en sí,	JUDICATIVA infiere							X
11.2 y 11.3	tiene que ver cómo lo hace el profesor...	COMPORTATIVA JUDICATIVA Y EXPOSITIVA Juzga y omite							X
11.4	pero al revés también.	EJERCITATIVA JUDICATIVA determina			X				
12	Bueno, muchachos, y en términos de este modelo que se maneja aquí en el Iteso, ¿cómo les ha ido?	EJERCITATIVA EXPOSITIVA pregunta						X	
13.1	Este modelo interdisciplinario,	COMPROMISORIA JUDICATIVA Ubica y clasifica		X					
13.2	multidisciplinario						X		

13. 3	o como le quieran llamar.				X				
14. 1	Porque de repente en muchas maestrías critican mucho esto:	COMPORTATIVA			X				
14. 2	“oye, están viendo Psicoanálisis, pero también están viendo Sistémico, y de repente cognitivo Conductual, y de repente andan haciéndole a la Gestalt...”	EXPOSITIVA ejemplifica		X				X	
15	¿sí me explico?	COMPROMISORIA suplica			X			X	

Como ya se indicó, la primera columna señala el número de acto de habla (AH); éstos pueden estar a su vez subdivididos en enunciaciones que se subordinan. La segunda columna muestra la enunciación literal. La tercera, clasifica la intención ilocutiva de cada acto de habla siguiendo la propuesta de Austin; puede notarse que algunas de las clasificaciones de los actos ilocutivos están tachadas, esto se debe a que se realizó una valoración inter-jueces con el objetivo de precisar la calificación dada. En las columnas restantes se califica cada acto de habla de acuerdo con la grilla del ADL.

Suponiendo que sólo se utilizara este único AH-1 para completar el análisis que se pretende con esta investigación, se tendría que decidir qué deseo domina la

escena siguiendo la logicidad de este acto de habla de corte sintagmático. Sería difícil -aunque no imposible- llevarlo a cabo, ya que las inferencias que pudieran establecerse serían muy generales. Pero si se toma en cuenta el AH-2 (*Desde mi punto de vista no tiene que ser así una supervisión*), es plausible determinar la dominancia de alguna de los deseos.

Finalmente, la combinación de los AH-1, 2, 3.1 y 3.2 (*No me digan nombres, nada más digan su experiencia*) permite establecer que la intención ilocutiva de tipo compromisorio y el lenguaje del erotismo FG dominan la escena quedando de la siguiente forma (ver cuadro 2):

Cuadro 2. Combinación de los actos de habla para establecer dominancias

# de acto de habla	Acto ilocutivo dominante	Lenguaje del erotismo dominante
1	Judicativo	FG
2	Compromisorio	A2
3.1 y 3.2	Compromisorio	FG

Según el índice de ponderación de los datos (ver cuadro 3) puede observarse que la descripción de la dominancia de la intención judicativa en los actos ilocutivos es igual a la descrita en líneas anteriores; mas no sucede así con los lenguajes del erotismo una vez establecida la dominancia de uno de ellos en cada acto de habla.

Cuadro 3. Resultados de los actos de habla (AH) que refieren a la introducción al curso de supervisión

Actos de habla (AH)	Actos ilocutivos	Lenguajes del erotismo
1 al 99	JUDICATIVOS = 33 EJERCITATIVOS = 11 COMPROMISORIOS = 20 COMPORTATIVOS = 11 EXPOSITIVOS = 24	LI = 7 O1 = 17 O2 = 11 A1 = 21 A2 = 30

		FU = 16 FG = 23
TOTAL	99	125

Con respecto a la discrepancia en los totales, es necesario señalar que, de acuerdo con el ADL, en un mismo acto de habla pueden combinarse dos o más lenguajes del erotismo (los segundos siempre subordinados al primero o central). Maldavsky advierte que es posible evaluar la dominancia de un deseo en el conjunto de dos maneras: en la primera, se toma como criterio el cierre de la combinación de las enunciaciones; en la segunda, se toma en cuenta la estructura interna de la enunciación. Este segundo criterio permite estudiar la argumentación del hablante, mientras que el primero resulta esclarecedor de su subjetividad (Maldavsky, 2013, pp.138-139).

En aquellos actos de habla con múltiples lenguajes del erotismo, se buscó la dominancia de uno de ellos con base en el primer criterio, puesto que el interés está puesto en las subjetividades. En el siguiente cuadro se muestra esta dominancia y su razón (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Dominancia de un lenguaje del erotismo en actos de habla con múltiples deseos

# acto de habla (AH)	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG	Lenguaje dominante y su razón
1			X		X	X	X	FG - La metáfora exagerada cierra la enunciación
5					X	X		FU - Orienta
9.1 y 9.2			X		X	X		FU - Chismea
13.1, 13.2 y 13.3		X			X	X		FU - Ambigüedad
15			X			X		FU - Uso de muletilla
20	X		X				X	LI - pregunta cómo para forzar el discurso ajeno

27		X			X	X	X	FG - establece relación entre cantidad y cualidad
37				X			X	A1 - denuncia
38		X		X			X	A1 - denuncia
39				X			X	FG -alaba
42		X	X	X				O2 - referencia a afectos
47			X		X			A2 - juicio valorativo
50			X	X				A1 - denuncia
52					X		X	A2 - sentencia
65					X		X	A2 - sentencia
71	X					X		FU - frase desorientadora
84				X			X	A1 - jactancia
89					X	X		FU - ambigüedad

Gracias a la posibilidad de establecer la dominancia es factible equiparar las intenciones ilocutivas y los lenguajes del erotismo a un total de 99, coincidiendo con los actos de habla. Así, la sumatoria de los lenguajes del erotismo se presenta en la siguiente tabla (ver cuadro 5):

Cuadro 5. Sumatoria de los lenguajes del erotismo según su dominancia en cada acto de habla (AH)

Lenguaje del erotismo	Sumatoria
LI	8
O1	14
O2	5
A1	12
A2	15
FU	23
FG	22
TOTAL	99

Lo anterior es útil para equiparar los índices de ponderación respecto de las intenciones comunicativas y de los lenguajes del erotismo y para establecer las prevalencias (ver cuadro).

Hasta aquí se presenta el ejemplo de un análisis metódico que muestra el sustento teórico de las categorizaciones y calificaciones de los actos de habla para establecer los actos ilocutivos, los estilos retóricos y los focos de atención. Desde una descripción simple se puede afirmar que se da respuesta a cuatro preguntas:

1. ¿Qué dice? (Acto locutivo).
2. ¿De qué habla? (Foco de atención).
3. ¿Cómo lo dice? (Estilo retórico).
4. ¿Con qué intención? (Acto ilocutivo).

Anexo 3: Grilla complementaria. Rasgos de los discursos según los deseos

Deseo	LI	O1	O2	A1	A2	FU	FG
Rasgo Ideal	Ganan- cia	Verdad abstrac- ta	Amor	Justicia	Orden	Dignidad	Belleza
Atributos	Especu- lador / objeto de especu- lación	Obser- vador hiperl- úcido / objeto de obser- vación y experi- menta- ción	Útil / inútil	Abusa- dor / abusado	Orden y correc- ción / desor- den e incor- rección	Dignidad / indigni- dad	Belleza / fealdad
Estados afectivos	Dolor orgánico / angustia automá- tica	Pánico o terror / senti- miento de futilidad	Impa- ciencia / deses- peración	Descon- fianza con creencia o certeza / humilla- ción y aburri- miento	Angustia moral, denigra- ción / deses- peranza	Descon- fianza (con atraca- ción hacia el objeto) / pesi- mismo	Horror, espanto / asco

Anexo 4: Listado de verbos según la fuerza ilocutoria de una expresión

FUERZA ILOCUTORIA	JUDICATIVA	EJERCITATIVA	COMPROMISORIA	COMPORTATIVA	EXPOSITIVA
VERBOS	Analizo Calculo Caracterizo Clasifico Condeno Considero Decreto Deduzco Describo Determino Diagnostico Entiendo que... Establezco Estimo Infiero Interpreto como Jerarquizo Juzgo Lo incluyo en... Lo veo como (comparo) Mido Ordeno Sitúo Supongo Taso Tomo (x por y, metáfora; analogía, como si) Ubico (temporal y espacialmente) Valoro Valúo	Abogo por Aconsejo Acuerdo Advierto Anulo Anuncio Aviso Bautizo Consagro Declaro Declaro (abierto / clausurado) Degrado Designo Despido Destituyo Doy Doy directrices Elijo Excomulgo Exijo Fallo (a favor o en contra) Indico Insto a Invalido Lego Mando Multo Nombre Ordeno Perdono Pido Presiono Proclamo Prohíbo Rebajo (de categoría a otro) Rechazo Reclamo Recomiendo Renuncio Revoco Ruego Sanciono	Abogo Adopto Apoyo Apuesto Aseguro que Consiento Contemplo Contrato Defiendo Doy mi palabra Estoy de acuerdo Estoy determinado a Expreso mi intención Garantizo Hago voto (de pobreza) Juro Lo haré Me adhiero Me comprometo Me consagro a Me empeño Me obligo Me opongo Me pronuncio por Me propongo Pacto Prometo Proyecto Significo Tengo el propósito Tengo la intención de Tengo previsto Tomo partido por	Agradezco Aplaudo Apoyo Apruebo Brindo por Censuro Critico Culpo Deploro Doy la bienvenida Elogio Expreso solidaridad Felicito Lamento Me compadezco Me conduelo Me congratulo Me declaro ofendido Me quejo Me siento agraviado No me importa Paso por alto Pido disculpas Protesto Rindo tributo Simpatizo Suplico Te bendigo Te desafío Te deseo Te deseo buena suerte Te invito (a discutir un tema, a reflexionar) Te maldigo Te reto	Acepto Afirmo Ahora paso a ocuparme de... Analizo Arguyo Aviso Cito Clasifico Comienzo por Concedo Concluyo con Conjeturo Considero como Corrijo Creo Cuestiono Deduzco Defino Describo Desisto Destaco Digo Distingo Dudo Ejemplifico Entiendo Enuncio Estoy de acuerdo Identifico Informo Insisto Insto Interpreto Interrogo Interrumpo Llamo Me adhiero a Me conformo Me refiero Menciono que Niego Objeto Observo

		Suplico Suspendo Veto Voto por			Omito deliberadament e Paso a Postulo Pregunto Recalco Recapitulo Reconozco Refiero Repito que Repudio Respondo Retiro Reviso Sé Sostengo Subrayo Testifico
--	--	---	--	--	---

Anexo 5. Formato de consentimiento informado

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

FORMA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA SUPERVISORES

PROYECTO: Análisis de los actos de habla de los supervisores clínicos en el contexto de la formación de psicoterapeutas

ALUMNA: Tricia Rivero-Borrell Zermeño (tricia@iteso.mx)

ASESOR: Dr. Antonio Sánchez Antillón (antonios@iteso.mx)

Esta investigación tiene la finalidad de conocer cómo se transmite un saber-decir y un saber-hacer de los supervisores y busca analizar los actos del habla derivados de cada sesión de supervisión. Por lo que le solicitamos nos permita audio-grabar las sesiones de supervisión a su cargo.

El beneficio primario que se desprende de este proyecto será obtener información que permita una mejor comprensión de los modos de intervención para favorecer un acercamiento del quehacer de quien supervisa en el acompañamiento del formando. No se espera ningún riesgo para los participantes. Los hallazgos se resumirán y serán informados en un reporte académico.

La participación es totalmente voluntaria. Usted tiene el derecho de negarse a participar en este proyecto. Si decide participar y cambia de opinión, se puede retirar en cualquier momento.

Con respecto al cuidado de los datos personales, se garantiza la confidencialidad mediante:

- 1) La identificación de los participantes con el uso de pseudónimos.
- 2) Los nombres reales no aparecerán en ningún registro, ni cualquier otro dato que permita la identificación de los participantes.
- 3) Las grabaciones serán guardadas bajo llave y en un dispositivo electrónico. La encargada de esta información será la alumna junto con el director del proyecto y sólo estarán disponibles por un lapso de tres años posteriores al cierre del proyecto, para académicos y alumnos del programa que justifiquen el acceso a los datos.

Si está dispuesto(a) a participar de este proyecto, por favor firme abajo.

_____ Fecha _____

Participante

_____ Fecha _____

Alumna encargada del proyecto: