



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología
Valparaíso, Chile

**CONOCIENDO LOS SIGNIFICADOS LIGADOS A LA IDENTIDAD PROFESIONAL
DE TRES SUPERVISORES DE PRÁCTICAS CLÍNICAS**

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Alumnos:

Felipe Gallardo Rodríguez
Juan Pablo Valenzuela Carrasco

Profesora Guía:

Mg. Ps. Luisa Castaldi

Profesor Colaborador:

Ps. Bryan González Niculcar

Diciembre, 2015

RESUMEN

Las líneas de investigación actuales en torno a la supervisión clínica posicionan supervisor clínico en el fondo de las discusiones. Esta investigación busca relevar la figura protagónica del supervisor clínico de prácticas clínicas en pregrado. El objetivo de este estudio fue comprender los significados construidos por supervisores de prácticas clínicas, respecto de su identidad profesional, en vinculación con los modelos teóricos con los que se identifican. Para ello se utilizó el estudio de casos múltiple y la información fue analizada a través del análisis categorial temático. Los resultados dan cuenta identidades profesionales de formación profesional, de acompañamiento y de disciplina que se relacionan de un modo particular con los marcos de referencia biográficos y teóricos de los supervisores; donde además confluyen principios a la base del modo de supervisar como el guiar, cuidar y acompañar al estudiante en práctica, como así también las tensiones derivadas del proceso acortamiento de la formación de psicólogos en pregrado.

Palabras clave: supervisor, identidad profesional, marcos de referencia, supervisión clínica, formación de psicólogos.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En relación al desarrollo de la disciplina de la Psicología en Latinoamérica, en los últimos cinco años ha surgido la necesidad de preguntarse qué características deben tener los psicólogos para poder responder a las exigencias sociales, afrontando los retos que la realidad social exige (Figuroa & Olmos, 2013), y cuáles estrategias de formación permitirán alcanzar estas necesidades (Zas, 2004, 2006, 2010 en Zas, 2015).

En 1949 se organiza la primera conferencia norteamericana sobre la formación en psicología clínica en la que se discutió la formación de psicólogos en las facultades, la cual configuró un perfil eminentemente clínico para las carreras de Psicología (García, 2008). Posteriormente, el perfil clínico Americano sería replicado a todas las mallas curriculares de Latinoamérica a partir de la Conferencia Latinoamericana para el Entrenamiento en Psicología en 1947 (Villanova, 1996 en García, 2008). Este perfil clínico ha permanecido vigente en la actualidad, siendo sometido en los últimos años a incorporaciones y reformas considerables en los países de Latinoamérica, especialmente gracias al aporte de aquellos países que han desarrollado la disciplina de la Psicología como una Ciencia Social (Villanova, 1996 en García, 2008).

A diferencia del desarrollo histórico de la disciplina en Latinoamérica, Alonso (1999 en Toro & Villegas, 1999) infiere que el plan de estudios original estuvo fundado principalmente en la tradición europea, particularmente francesa y alemana, ya que esas eran las orientaciones tradicionales al interior de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) donde se cobijó el Departamento de Psicología en la Universidad de Chile. Será luego de los años 60, en el contexto de movimientos estudiantiles, que ambos planteles –la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile- se abrirán a la influencia de la psicología norteamericana, en particular al aporte del conductismo (Toro & Villegas, 1999).

La Ley General de Universidad dictaminada en Chile en 1981, generó la creación de más planteles educacionales, dividiendo a su vez las sedes regionales de la Universidad de Chile en Universidades regionales. Esto permitió la creación de nuevos programas curriculares, Departamentos y Escuelas de Psicología en el ámbito público y privado de la educación superior. A lo largo del desarrollo de la formación en psicología en Chile, ha habido un aumento considerable y sostenido de la matrícula de estudiantes de Psicología de un 18,8% anual, lo que

ha implicado la creación de al menos dos programas de formación de Psicología al año – considerando pregrado y programas de formación continua de postgrado-. En 2005 existían un total de 40 casas de estudio que impartían psicología, llegando al 2011 a un total de más de 129 programas de formación (Descouvriers, 1999; Consejo Nacional de Educación, 2001; Winkler, Pasmanik, Alvear & Reyes, 2007).

Actualmente, y en base a este fenómeno, la formación en Psicología se ha construido sobre la tensión de establecer por una parte perfiles de egresos diferenciados que compitan en una elevada expansión de programas de Psicología, pero que por otro lado puedan mantener un perfil único común, identificando competencias y habilidades mínimas que un Psicólogo debiese tener en su formación (Argüelles, 2009). Esta situación ha generado el acortamiento de la formación en la mayoría de las carreras profesionales, significando una reformulación curricular importante y reduciendo el periodo de formación en psicología de seis a cinco años (Argüelles, 2009).

El desarrollo de esta disciplina en Chile ha sido influenciado por los cambios socio-políticos de la historia de nuestro país, donde la formación de profesionales psicólogos ha debido dar respuesta a las necesidades sociales del país en los distintos ámbitos de la psicología (Toro & Villegas, 1999). Esta influencia histórica no ha estado exenta de la trama social, política y económica de los países de Latinoamérica, debido a que éstos en la actualidad también exigen respuestas concretas a la educación superior, lo que ha generado reflexiones particulares en la resignificación de la formación profesional del psicólogo para movilizar procesos educativos que favorezcan su afrontamiento a los retos que la realidad social le exige (Figueroa & Olmos, 2013).

Las nuevas políticas de educación necesitan introducir una comprensión de lo humano y el ejercicio de una ciudadanía activa en base a la producción de conocimiento para la acción y la reflexión (Moigne, 2000; Ambrosio, 2003 en Rodríguez & Niño, 2006). En específico, una de las temáticas principales en la formación de psicólogos se ha centrado en la búsqueda de estrategias que permitan identificar las características comunes que el psicólogo debiese tener para enfrentarse a estas necesidades sociales.

Uno de los diversos elementos presentes en la formación de psicólogos es el espacio de supervisión clínica, espacio destinado históricamente a la formación de terapeutas y a la formación de especialización clínica. El ejercicio de construir una definición única, global y

exhaustiva de supervisión clínica es complejo; no obstante, a lo largo del desarrollo de la investigación en psicoterapia han existido una serie de esfuerzos por encontrar distintas definiciones que permitan comprender la complejidad de este espacio (Falender & Shafranske, 2004 en Bastidas-Bilbao & Vázquez, 2015).

En términos histórico-contextuales, el origen de la supervisión en psicología podría establecerse a partir de una extensión natural de la práctica habitual en el terreno médico y disciplinas del área de la salud que se desarrollaría posteriormente en la terapia (Álvarez-Fernández, 2008). El espacio de supervisión en ese entonces suponía la figura de un profesional experto, capaz de conducir el curso de los tratamientos y evaluar la capacidad desplegada por quienes estaban a cargo de ellos (Álvarez-Fernández, 2008).

Estas primeras conceptualizaciones adquirirían una especificidad en la disciplina de la psicología a partir de los modelos imperantes del psicoanálisis y otras corrientes terapéuticas, no solamente abarcando el examen de las intervenciones sobre el paciente, si no también dando paso a incluir la exploración sobre la persona del terapeuta (Álvarez-Fernández, 2008; Zas, 2013). Al momento de aproximarnos al espacio de supervisión en psicoterapia es posible desarrollar dos grandes clasificaciones: una que nos acerca a las principales corrientes teóricas en psicoterapia, mientras que la otra nos aproxima a los modelos teóricos o modalidades de supervisión y sus objetivos.

En términos históricos, dentro de los aportes iniciales realizados por las principales corrientes teóricas en psicoterapia al espacio de la supervisión, se encuentran los aportes del psicoanálisis. Freud (en Andreucci, 2012) propuso la instancia de supervisión como pilar para la formación de clínicos, junto a la atención de pacientes y la psicoterapia personal de cada especialista en su trípode formativo del analista, posicionamiento del cual se desprende la supervisión clínica.

Posteriormente, el desarrollo continuo de las principales corrientes en psicoterapia a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, permitió el desarrollo de nuevos espacios para la supervisión clínica apoyados en las principales corrientes teóricas de la época: el psicoanálisis, la teoría conductual, la teoría sistémica, la teoría fenomenológica-existencial y, a fines del siglo XX, la teoría cognitiva (García, 2008). La tabla 1 presenta un resumen de las principales

características de la supervisión según las distintas corrientes teóricas de las principales Escuelas de Psicología.

Tabla 1: Resumen de las principales características de la supervisión según las distintas corrientes teóricas de las principales Escuelas de Psicología.

| Supervisión y corriente teórica | Características de la supervisión |
|---|--|
| Supervisión psicoanalítica | Parte fundamental del desarrollo del psicoanalista. Centrada en el paciente y su diagnóstico. Aspectos personales del terapeuta son abordados desde los conceptos de transferencia y contratransferencia. El foco está en los conflictos, el inconsciente y las interrelaciones paciente-terapeuta. |
| Supervisión cognitivo-conductual | Foco en lo que los supervisados traen. Se definen objetivos claros, acotados, alcanzables y concretos para la terapia que son evaluados en la supervisión. Se redefinen problemas a supervisar y técnicas. Está orientada a mejorar la conducta del paciente, vigilar resultados y apoyar estado emocional del terapeuta. |
| Supervisión terapias sistémicas | Utilización de las técnicas de supervisión directa utilizando un espejo unidireccional y supervisión indirecta. El supervisor puede intervenir en la terapia a partir de la observación del sistema terapéutico mediante el espejo unidireccional. El supervisor debe conocer los datos del genograma y biografía personal del terapeuta. Está centrada en lo que el terapeuta visualiza como dificultad y en la construcción en base a las miradas del sistema. |
| Supervisión fenomenológica-existencial | Se fomenta el trabajo personal y grupal. La visión del terapeuta es de un ser mundano, autónomo, responsable de sí mismo, en constante aprendizaje. El rol del supervisor es de facilitador grupal y educador, colabora en el desarrollo de las competencias y potencialidades del terapeuta. |

Fuente: Fruggeri, 2001; Álvarez, 2008; Daskal, 2008; Fernández, 2008; Carrasco, 2011

Fernández (2008) plantea que estas nuevas propuestas que se desprendieron de las principales corrientes psicoterapéuticas operaban en una lógica distinta al modelo inicial de

supervisión clínica en muchos niveles, las cuales tuvieron importantes consecuencias. Una de las cuales implicó la adopción de modalidades específicas y diferenciadas, lo que desembocó en modelos amplios y compatibles con las corrientes psicológicas anteriormente señaladas. La tabla 2 presenta las principales características de la supervisión según modelos teóricos de supervisión.

Tabla 2: Resumen de las características principales de la supervisión según modelos teóricos

| Modelos teóricos | Características de la supervisión |
|---|--|
| Modelo evolutivo | Los psicoterapeutas pasan por distintas etapas profesionales, en cada una de ellas sus preguntas y su estilo terapéutico se desarrolla de distinta manera, las principales etapas son: principiantes, etapa media, de desarrollo y terapeutas avanzados. |
| Modelo de resolución de problemas | El supervisado está frente a un problema con su paciente que le impide avanzar; el objetivo es responder preguntas, establecer una descripción del problema y una etapa de orientación. |
| Modelo de análisis de incongruencias | Centrado en los supervisados y sus dificultades con el trabajo terapéutico, capacidades personales y relación terapéutica. |
| Supervisión por competencias | Conocimientos de modelos, teorías, modalidades, métodos, evolución profesional, asuntos éticos y evaluación de la diversidad cultural. |
| Modelo dialógico | Centrado en la relación dialógica construida entre el supervisor y el supervisado. Se asesoran casos, centrándose en los lugares y los procesos. |

Fuente: Fruggeri, 2001; Álvarez, 2008; Daskal, 2008; Fernández, 2008; García, 2008; Carrasco, 2011

El espacio de supervisión clínica como componente central de las prácticas profesionales constituye una estrategia y un cimiento estructural de la formación de psicólogos que deben responder a las necesidades sociales anteriormente señaladas (Russell & Petrie, 1994; Association of State and Provincial Psychology Boards, 1998; Lizzio, Wilson & Que, 2009 en Bastidas-Bilbao & Velázquez, 2015).

Así lo relatan experiencias y reflexiones en Latinoamérica de países como México (Figuroa & Olmos, 2013), Argentina (Lucero & De Andrea, 2013), Colombia (Vélez, 2014;

Bastidas-Bilbao & Velázquez, 2015) y Cuba (Zas, 2013 en Zas, 2015), entre otros. Estas reflexiones se sintetizan en la tabla 3.

Tabla 3: Algunas reflexiones en torno a la supervisión y la formación de psicólogos en Latinoamérica

| País | Investigación | Reflexiones |
|------------------|---|---|
| México | Identidad y formación profesional del joven universitario: Una aproximación narrativa | Reflexionarán sobre la resignificación de la formación profesional de psicólogos, con vistas a movilizar procesos educativos que favorezca sus modos de afrontamiento de los retos que la realidad social pone ante ellos. |
| Argentina | Aspectos éticos en las prácticas profesionales en la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis | Establecerán la necesidad por parte de los órganos colegiales de que los psicólogos y futuros psicólogos conozcan cuáles son sus deberes éticos y deontológicos, proponiendo la figura del docente-supervisor y horas de supervisión de prácticas mínimas como uno de los elementos que podrían permitir dar respuesta a estas necesidades de formación. |
| Colombia | La supervisión grupal en la formación del psicólogo en las prácticas profesionales | Propondrá la práctica profesional como una etapa fundamental del proceso de formación de psicólogos que presentaría las mayores transformaciones de tipo actitudinal e intelectual en la formación de psicólogos y que le permiten al profesional integrarse o no en los ámbitos diversos del quehacer laboral. |
| | Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos | Describirán la necesidad de comprender la supervisión y sus elementos, entendiendo que el supervisor, a través de su quehacer, es responsable, por una parte del bienestar de los consultantes que están siendo atendidos por sus supervisados y, por otra parte, de contribuir a un apropiado desarrollo de las competencias profesionales que se necesitan para ejercer la profesión de forma autónoma, responsable y efectiva. Además propondrán la necesidad de evaluación del espacio de supervisión en tanto espacio formativo mediante la implementación |

| | | |
|-------------|--|---|
| Cuba | Formación en supervisión psicológica: Peculiaridades de su desarrollo en la preparación del profesional de la Psicología en Cuba | Desarrollo de una línea de investigación basada en la concepción de la supervisión como recurso formativo que permite desarrollar y afianzar el proceso de desarrollo de la responsabilidad profesional tendiente a proporcionar prácticas psicológicas de calidad. |
|-------------|--|---|

Fuente: Figueroa & Olmos, 2013; Lucero & De Andrea, 2013; Vélez, 2014; Malloy, Dobbins, Ducheny & Winfrey, 2010 en Bastidas-Bilbao & Velázquez, 2015; Zas, 2015.

En contraposición, destacamos que la perspectiva de investigación que se ha desarrollado en países anglosajones y europeos se centrará en conceptos de “éxito en la terapia”, “optimización de recursos”, “garantizar protección” y en el fomento de constructos como la “eficacia”, la “eficiencia” y la “efectividad” de la supervisión psicológica, más que abocarse en el proceso de formación y desarrollo profesional, el cual queda subsumido ante los conceptos anteriormente señalados (Bastidas-Bilbao & Velásquez 2015; Zas, 2015).

Por su parte, en la literatura hispanoamericana en general, los referentes de investigación sobre el funcionamiento pedagógico y/o la contribución educativa de la supervisión clínica se encuentran en una escasez; donde no se profundiza la manera en que la esta se ve interpelada por las categorías eficientistas anteriormente señaladas, en las tensiones que producen en los supervisores, en las formas de supervisar, ni las adaptaciones que han debido realizar para responder ante las constantes demandas externas, las cuales se evidencian en el bajo número de publicaciones en bases de datos de países hispanohablantes y Brasil (Castañeda-Cantillo, Abreo-Ortiz & Parra-Benavides, 2006; Cruz-Fernández, 2009; Rodríguez & Niño-Rojas, 2006 en Bastidas-Biblaio & Velázquez, 2015).

Así lo destaca Zas (2015), quien establece que, si bien la importancia de la supervisión se revela a nivel estructural de la organización de la profesión, usualmente ha estado encerrada bajo un sello distintivo de “función normativa”, establecida en relaciones hegemónicas de poder-autoridad amparada bajo la noción de saber.

Como se ha observado en las investigaciones dentro del universo de estrategias y espacios de formación en psicología, el espacio de la supervisión clínica ha sido analizado a partir de dos grandes vertientes: “la académica” y “la eficientista” (Figuroa & Olmos, 2013; Lucero & De Andrea, 2013; Vélez, 2014; Malloy, Dobbins, Ducheny & Winfrey, 2010 en Bastidas-Bilbao & Velázquez, 2015; Zas, 2015). La primera ha estado abocada al desarrollo del marco teórico de la supervisión clínica, nutrido por distintas corrientes teóricas en psicoterapia, y la segunda se ha centrado en establecer parámetros en relación a eficiencia y eficacia, donde el espacio de supervisión clínica puede articularse como un medio “de control” para asegurar la calidad de la atención de los pacientes (Bastidas-Bilbao & Velázquez et al., 2015; Zas, 2015).

En los últimos cinco años en Latinoamérica, las preguntas sobre la formación de psicólogos han dado paso al desarrollo de nuevas líneas de investigación centradas a comprender el espacio de supervisión clínica tanto como una estrategia, como uno de los elementos estructurales de la formación (Bastidas-Bilbao & Velázquez et al., 2015; Zas, 2015). No obstante, a lo largo de una exhaustiva revisión bibliográfica de referentes Latinoamericanos a lo largo de esta investigación, se puede establecer que si bien existen aportes en los últimos cinco años de experiencias que sitúan la necesidad de investigar el espacio de supervisión en la formación de psicólogos, la figura y el quehacer del supervisor de pregrado no ha sido mayormente estudiado (Bastidas-Bilbao & Velázquez et al., 2015; Zas, 2015).

Este fenómeno supondría posicionar la figura de supervisor clínico en el fondo más que en el centro de las discusiones, quedando como los encargados de construir y articular los elementos teóricos en su práctica al momento de supervisar, construyendo significados a lo largo del desarrollo de su identidad profesional. Por tanto, creemos importante relevar la figura del supervisor clínico en la formación de pregrado en tanto se constituye como uno de los protagonistas del espacio de supervisión junto a la figura de los supervisados.

Estos cuestionamientos nos llevaron a cuestionar los significados de identidad profesional de los supervisores de prácticas clínicas, en particular cómo la construcción histórica y personal

de identidad profesional del supervisor de prácticas clínicas entra en relación con sus modelos teóricos de referencia en su praxis. De este modo, en la presente investigación se desprende la siguiente interrogante: ¿cuáles son los significados construidos por supervisores de prácticas clínicas, respecto de su identidad profesional en vinculación con los modelos teóricos con los que se identifican?

El objetivo general de esta investigación fue comprender los significados construidos por supervisores de prácticas clínicas respecto de su identidad profesional en vinculación con los modelos teóricos con los que se identifican. Los objetivos específicos fueron: (i) Describir los significados construidos por supervisores de prácticas clínicas respecto de su identidad profesional, (ii) Describir los marcos de referencia a la base de los modelos teóricos con los que se identifican los supervisores clínicos, (iii) Relacionar los significados de la identidad profesional con los marcos de referencia y modelos teóricos de los supervisores clínicos.

DISCUSIONES TEÓRICAS

A continuación presentamos los conceptos teóricos relevantes para poder construir una aproximación al fenómeno de investigación. Comenzaremos por el proceso de descripción de la identidad profesional del supervisor clínico en Chile, luego procederemos a describir algunos elementos sobre la construcción de significados, posteriormente, desarrollaremos la relación entre la negociación de significados y los marcos de referencia, y finalmente expondremos algunos elementos sobre la identidad profesional.

El supervisor clínico en la formación de pregrado

En Chile, en 1978, fue tomando cuerpo la idea de formar una Sociedad Científica a partir de una iniciativa de la Asociación de Psicología Clínica. Dicho proyecto se concreta en 1979 con la publicación en el Diario Oficial de los estatutos de la “Sociedad Chilena de Psicología Clínica (SCPS) (INDEPSI, 1992). La SCPS, en conjunto con el Colegio de Psicólogos de Chile, creará en 1994 la instancia de la Comisión de Acreditación de Psicólogos Clínicos (CONAPC), la cual, entre otras cosas, delimita los requisitos que deben cumplir los psicólogos clínicos para ser acreditados en base a una serie de procedimientos de evaluación.

Si bien esta normativa permite la acreditación del supervisor clínico por la CONAPC, la normativa legal no requiere de manera obligatoria la acreditación por la CONAPC para el

desempeño del supervisor clínico como tal (Colegio de Psicólogos de Chile & Sociedad Chilena Psicología Clínica, 1995; Contraloría, 2015). En la actualidad no ha existido la necesidad por parte de organismos Gubernamentales de regular el ejercicio de la supervisión clínica en el espacio de formación de la educación universitaria. Esto supondría dos situaciones: el marco de acción del supervisor de prácticas clínicas en la formación de psicólogos en pregrado se constituye como un espacio de una elevada riqueza de significados presentes en las prácticas de los supervisores, mientras que por el otro lado, al no estar regulado este espacio implica no contar con la protección legal en caso de algún inconveniente. Por consiguiente, se extiende que, si bien el compromiso ético y profesional del supervisor clínico se rige bajo el marco del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (SPCS, 1995), esta práctica en la actualidad no cuenta con la protección legal para los supervisores clínicos.

En este espacio, el supervisor tendría como función contribuir a detectar cuáles son las necesidades del terapeuta en formación, así como preguntar y ayudarlos para que fortalezcan sus potencialidades, permitir que desarrollen nuevas hipótesis, utilicen instrumentos y relaciones hechos problemáticos al interior de la terapia (Daskal, 2008).

La construcción de significados

La conceptualización de significado ha sido abordada desde la filosofía (Davidson, 2005 en Rojas, 2008), la lingüística estructuralista y post-estructuralista (Berlin; Waismann; Strawson; Haas; Ryle; Findlay; Alston; en Parkinson, 1976), la psicología (Piaget, 1964, 1975; Gergen, 1995; Potter, 1996; Edwards, 1997 en Cubero, 2005) y la antropología en tanto constitución social del significado (Levi-Strauss, 1958; Berger & Luckman, 1996; Bourdieu, 1972; Lave, 1998; Eckert & McConell-Ginet, 1992; Gee, 1992; Weick, 1995 en Wenger, 2001). Gran parte del desarrollo de las conceptualizaciones acerca del significado se han centrado principalmente en dos vertientes: aquellas que se centran en el uso y la delimitación de la estructura del significado, y las que se centran en el proceso técnico de “significación”.

Estas conceptualizaciones, además, han sido influenciadas por los cambios socio-históricos del siglo XX: los aportes del interaccionismo simbólico, el giro lingüístico en la década del '60, los aportes de la cibernética y el acento en la subjetividad, y los procesos sociales a finales del siglo XX (Parkinson et al., 1976; Cubero et al., 2005). Todas las

conceptualizaciones acerca del significado son igual de válidas y en la actualidad se encuentran en constante diálogo (Parkinson et al., 1976; Wenger et al., 2001; Cubero et al., 2005).

En relación a nuestra pregunta de investigación, nos gustaría destacar la propuesta de definición de significado de Wenger (2001), quien establecerá un enfoque del significado que no se centrará meramente en los tecnicismos de la “significación”. Esta conceptualización no se centra en el significado encerrado en un diccionario; ni en el significado como una relación entre un signo y un referente; ni el significado como una pregunta esencial como problema filosófico, sino que a la práctica del significado como experiencia de la vida cotidiana (Wenger, 2001).

El tipo de significado que desarrolla Wenger (2001) se interesa por la experiencia y uno de los principales fundamentos de su modelo sitúa al significado en un proceso al que denomina “negociación de significado”. Su perspectiva descansa en los postulados del interaccionismo simbólico, entendiendo que los seres humanos actuamos respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas tienen para nosotros. La significación, entonces, deriva de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores, en donde estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por una persona en relación con los elementos que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso (Mead, 1934; Park & Burgess, 1967; Blumer, 1968; Marc & Picard, 1992; Mucchielli, 1998 en Rizo, 2014).

Un significado siempre será el producto de su negociación, es decir, existe en ese proceso de negociación. El concepto de “negociación de significado” se emplea de una manera muy general para caracterizar el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo (Wenger, 2001).

Negociación de significados y marcos de referencia

La participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado (Wenger, 2001). En este sentido, para Wenger (2001), vivir de una manera significativa supondría entonces un proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo dinámico e histórico; un mundo de resistencia y maleabilidad, la capacidad mutua de influir y ser influido, la intervención de una multiplicidad de factores y perspectivas y finalmente, la producción de una nueva resolución en la convergencia de estos factores y

perspectivas (Wenger, 2001). La negociación de significado es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero (Wenger, 2001).

Esta negociación implica, en cierta medida, una relación con nuestros marcos de referencia, término que Zavadivker (2006) plantea como:

“todo conjunto más o menos estructurado, con una cierta coherencia interna, de suposiciones implícitas o explícitas acerca del funcionamiento de una porción determinada de la realidad -también denominado de dominio teórico-, o acerca de las normas de acción a seguir -si se alude al dominio práctico” (Zavadivker, 2006).

Zavadivker (2006) comparte ciertos elementos de la posición de Wenger (2001), en la medida que postula que cada ser humano no se encuentra encerrado rígidamente dentro de un marco de referencia en particular, puesto que poseemos una flexibilidad mental que nos permite “saltar” de un marco de referencia a otro en función del contexto situacional que nos encontremos, o de los roles que estemos ocupando en cada momento (Zavadivker, 2006).

En otras palabras, los seres humanos solo podemos aprehender la realidad situándonos en una determinada perspectiva única desde la cual nos constituimos. Pero por otro lado, la flexibilidad de nuestra mente, recurso adaptativo humano, nos habilitaría para trascender los límites de nuestros propios condicionamientos y subsumir otros marcos de referencia de menor alcance incorporándolos a nuestra identidad (Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Zavadivker, 2006).

Una breve aproximación a la conceptualización de identidad profesional

Íñiguez (2001) realiza un recorrido del desarrollo teórico e histórico de los conceptos de identidad que han surgido a lo largo del desarrollo de la Psicología, pasando desde características rígidas, individuales y nucleares de la personalidad del individuo, al complejo desarrollo de una identidad discursiva, donde cada vez cobra más relevancia lo social y lo cultural en su construcción (Íñiguez, 2001).

Bastidas & López de Aréchega (2014) por su parte, postulan que a diferencia de lo que ocurre con el gremio docente, existe poca evidencia que refiera a la identidad del psicólogo. El proceso de incorporar la identidad profesional a la investigación supone, en gran medida,

rescatar los significados que tienen para aquellos que están implicados en su labor (Fullan, 2002 en Bolívar, Fernández & Molina, 2005).

Bolívar et al. (2005), postularán que la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social, y la institución donde trabaja. Esta identidad se sitúa entre la identidad "social" y la "personal" (Bolívar et al., 2005). La identidad social es un modo de definición social del individuo que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación (Bolívar et al., 2005).

Las identidades profesionales se definen como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales resultado de un proceso biográfico continuo y de procesos relacionales. Los supervisores al narrar sus historias, estructuran sus experiencias vividas en su caminar por los espacios de supervisión, las sistematizan y caracterizan como una manera de estudiarlas, y a su vez de darlas a conocer, de manera que otros también las comprendan y estudien y así contribuir a recuperar y develar los acontecimientos y sucesos que han dado vida a su trayectoria profesional (Prieto, 2001).

Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido por determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (Cattonar, 2001, 2002 en Bolívar et al., 2005); en otras palabras, los procesos subjetivos a partir de los cuales los sujetos asignan continuidad y diferenciación a su existencia en el marco de sus experiencias laborales, otorgando sentido a sus prácticas sociales (Bolívar et al., 2005).

METODOLOGÍA

La presente investigación consistió en una investigación exploratoria de tipo cualitativa. Metodología que permite proporcionar el punto de convergencia del estudio sin vaciar prematuramente los aspectos de la experiencia que puedan ser juzgados importantes o relevantes (Deriessnack, Sousa & Costa, 2007). Además que al ser exploratorio, nos permitió conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico relacionadas con los modelos de supervisión y la realidad de los supervisores (Martínez, 2006).

Este estudio está amparado bajo el paradigma fenomenológico, el cual está orientado al abordaje de la realidad partiendo del marco de referencia interno del individuo (Leal, 2000). Este marco de referencia interno se sitúa como el mundo subjetivo del hombre el cual está conformado por el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado (Rogers, 1959, 1978 en Leal, 2000).

Diseño de la Investigación

El diseño utilizado en esta investigación fue el estudio de caso colectivo, también denominado “estudio de casos múltiples” (Yin, 1994; Martínez, 2006). Este diseño de investigación permitió estudiar el fenómeno de la construcción de significados profesionales dentro del contexto de supervisión de prácticas clínicas; especialmente cuando los límites entre éste fenómeno y su contexto no eran claramente evidentes (Yin, 1994).

Participantes

El estudio de caso no pretende seleccionar una muestra representativa de una población, sino una muestra teórica que permita construir un caso particular y único que probablemente pueda replicar o extender la teoría emergente (Eisenhardt, 1998 en Martínez, 2006). Bajo este procedimiento, se escogieron tres supervisores de prácticas clínicas, donde las características del muestreo y la construcción de los tres casos a analizar fue guiado por criterios teóricos (Salamanca y Martín Crespo, 2007), utilizando como criterio crítico el modelo teórico al cual los supervisores adscriben. Las características de los participantes se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4: Características de los participantes

| Modelo teórico de | Modelo Sistémico- | Modelo Psico- | Modelo Psicoanalítico- |
|--------------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|
|--------------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|

| | | | |
|---|--|---|--|
| supervisión al cual adscriben | Relacional. | jurídico comunitario. | Lacaniano. |
| Características de diversidad de los casos construidos | Tipo de universidad en la que trabajan actualmente (Pertenece o no al CRUCH). | Acreditados como supervisores clínicos/no acreditados como supervisores clínicos. | Grado académico y características del postítulo/postgrado. |
| Características comunes de los casos construidos | <ul style="list-style-type: none"> • Supervisores de prácticas clínicas que a la fecha de la investigación se desempeñan como tal en la formación de psicólogos en pregrado. • Experiencia de a los menos cinco años como supervisor clínico. • Experiencia de a lo menos cinco años como docente de pregrado en una Universidad chilena. | | |

Fuente: Salamanca & Martín Crespo (2007).

Estrategias de Producción de Información

Para la producción de información se utilizó la entrevista en profundidad semi-estructurada, siguiendo las recomendaciones de Prieto (2001). Los tópicos de las entrevistas fueron definidos previamente mediante criterios teóricos (Salamanca & Martín Crespo, 2007). La secuencia, así como la formulación de las preguntas, variaron en función de cada entrevistado (Blasco & Otero, 2008), situación que permitió la libertad para profundizar en la vivencia y experiencias de éstos (Prieto, 2001) en relación al desarrollo de su modelo de supervisión.

Procedimiento

Se realizó una entrevista en profundidad semi-estructurada a cada supervisor. Las entrevistas tuvieron en promedio una duración de 50 minutos. Cada entrevista individual consideró un periodo de transcripción, lectura y re-lectura de ésta que permitió rescatar nuevos elementos a considerar para la siguiente entrevista, considerando además el proceso recursivo característico de la investigación cualitativa (Cáceres, 2003).

Estrategias de Análisis de información

La información de cada caso fue analizada mediante el análisis de contenido categorial temático (Vázquez, 1994; Cáceres, 2003), considerando los elementos narrativos de los participantes (Prieto, 2001). El análisis consistió en la realización de tres etapas consecutivas

presentes en la tabla 5. Para efecto de la construcción de las discusiones, se utilizó el análisis caso a caso, o también denominado intra-caso, el cual permitió generar relaciones entre las temáticas principales y sus categorías. En la etapa final del análisis se realizó un análisis inter-caso que permitió identificar y describir replicaciones teóricas¹ y replicaciones literales² (Yin, 1998).

Tabla 5: Secuencia de análisis de la información

| | |
|-----------------------|--|
| Pre análisis | Revisión de forma exhaustiva de las transcripciones correspondientes a las entrevistas luego de ser desarrolladas, con el fin de establecer los temas más recurrentes. |
| Codificación | Análisis del corpus, estableciendo relaciones iniciales de los códigos del pre análisis. |
| Categorización | Organización y clasificación de los códigos obtenidos en la etapa de codificación |

Fuente: Vázquez, 1994; Cáceres, 2003.

Aspectos éticos

Junto con lo anterior, a cada participante se le entregó un consentimiento informado en el cual se notificó de los objetivos, el proceso de la investigación y para qué serían utilizados los datos producidos, resguardando la confidencialidad y participación libre de los participantes. Los nombres de los entrevistados fueron modificados desde el inicio para resguardar los criterios éticos de la investigación.

¹ Lo común entre lo que postula un modelo teórico de supervisión y la experiencia de los supervisores.

² Lo diferente o lo que dista entre lo que postula un modelo teórico de supervisión y la experiencia de los supervisores.

RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados principales que emergieron durante el proceso de esta investigación. Como se explicitó en el apartado anterior, estos serán presentados mediante la lógica del estudio de casos múltiples. Para ello, se introducirán elementos que permitan caracterizar cada caso, para luego ahondar en los análisis construidos a partir de las entrevistas.

Caso 1: Amelia

Amelia es una supervisora que está acreditada por la CONAPC con grado de Magíster en Terapia Familiar. En su formación de pregrado trabajó como voluntaria de D.D.H.H., lugar donde tuvo sus primeras experiencias de supervisión, siendo ella a la vez supervisada y supervisora de un grupo de pares. En ese lugar pudo construir sus primeras redes de supervisión que tenían características informales. En los años ochenta participó en el proceso del Colegio de Psicólogos de Chile y su lucha por incorporarse al Fondo Nacional de Salud (FONASA) que permitió que los psicólogos acreditados pudieran ser considerados por el sistema público de salud. Posteriormente se acreditó por la CONAPC como psicóloga clínica y luego como supervisora. Desde los años noventa comenzó a realizar supervisión utilizando un modelo teórico psicoanalítico, trabajo que debe interrumpir porque decide dedicarse a la crianza de sus hijos. Luego de cuatro años, decide volver a estudiar, ingresando a un programa de orientación sistémica, modelo que desarrolla hasta la actualidad en una universidad privada tradicional perteneciente al CRUCH, donde realiza supervisiones a estudiantes de prácticas clínicas y docencia universitaria. El esquema de análisis del caso de Amelia se encuentra en la Figura 1 (Pág. 23).

La temática central identificada en la entrevista de Amelia sitúa a *la supervisión como una red de ayuda y apoyo inseparable del ejercicio terapéutico*. Este elemento central se construye a partir de una dificultad para identificar el momento inicial en que comenzó como supervisora, pues la supervisión siempre ha estado presente en su desempeño clínico, aún desde el pregrado. Para Amelia, la supervisión debe ser inherente al ejercicio de la psicoterapia y una

condición para ésta, además de constituirse como un espacio de alivio y de un valor incalculable en la medida que permite hacer nuevas preguntas que orienten tanto la comprensión del caso clínico, como la acción profesional.

Los elementos centrales mencionados anteriormente permiten que Amelia transite en su ejercicio clínico y profesional a través de tres grandes temáticas: la necesidad de preguntarse por la formación de profesionales, la co-construcción del espacio de supervisión y, finalmente, sus tensiones con lo institucional derivadas a partir de sus cuestionamientos a sus propios significados de supervisión.

En relación a la formación de profesionales, Amelia le otorga centralidad a dos funciones del supervisor: cuidar al terapeuta y acompañar el proceso de inserción laboral. Respecto al primero, considera que a lo largo de su trayectoria profesional ha expandido el foco de interés en el trabajo con los supervisados, que en un inicio se centraba en la revisión de los elementos propios del caso, mientras que en la actualidad se ocupa primariamente del cuidado del terapeuta y del supervisor, sin dejar de lado la revisión del caso, asumiendo que estos últimos están siendo cumplidos por el terapeuta y, por lo tanto, los puede exigir en cualquier momento.

“(...) por los años te digo, ya de a poco lo tengo cada vez más claro, que esa [las situaciones clínicas] no es mi preocupación principal, ahora también depende de los niveles donde uno lo supervise, porque si yo pienso en la práctica, por supuesto que sigue siendo también, yo pienso que el rol del supervisor es cuidar y acompañar al terapeuta, es decir, a quien interviene ¿ya? Ése es el rol número uno, porque ese terapeuta, interventor o psicólogo está preocupado de la familia, los casos, lo que tiene que intervenir, ¿me entiendes? No es que los dos tengamos que estar preocupado del caso, yo tengo que estar preocupado de quien interviene con ese caso”

(Amelia, pág. 2)

En este mismo sentido, vincula su relación con los practicantes clínicos con el acompañamiento de la inserción en los lugares de práctica profesional, lo que en consecuencia le otorga una doble responsabilidad como supervisora de práctica, pues señala que, por un lado, es responsable de los casos y, por otro, de los terapeutas.

Para la entrevistada, esta última característica marca la diferencia entre la supervisión de pregrado con la de los profesionales, pues en esta última el supervisor sólo sería responsable del terapeuta, ya que del caso clínico es responsable el supervisando, bajo el supuesto que maneja la teoría y tiene experiencia en atención de personas. Ejemplifica el caso mediante la metáfora del chofer de un automóvil y su acompañante:

“también uno entiende que [supervisar en pregrado] es como enseñar a manejar, tiene que estar preocupado un poco del auto, después cuando acompañas a alguien que ya maneja [profesional titulado] y te dice oye, indícame el camino, es mucho más fácil, no estoy preocupado del auto, ¿sí? Estoy preocupado del camino, entonces es más fácil o no sé si es más fácil, porque puede ser un camino difícil, si no que me refiero al otro foco principal, sólo si uno escucha un ruido raro presta atención, pero si no, no”

(Amelia, pág. 2)

En coherencia con lo previamente dicho, Amelia ha transitado hacia la construcción de un espacio de supervisión menos directiva y más apoyada en los elementos emergentes que propongan sus supervisados, lo que le permite además, poder disfrutar del espacio co-construido. La entrevistada vincula este pasaje con el cambio de corriente psicoterapéutica que tuvo lugar luego de su maternidad, donde pasó del psicoanálisis al modelo sistémico, influyendo en lo que acentuaba en supervisión, lo que actualmente se traduce en no presionar para que aparezcan elementos de la historia de vida de los estudiantes, si no confiar en que emergerán cuando sea necesario:

“otra cosa que ha podido cambiar probablemente, junto con este foco de preocuparme más de los terapeutas, es poder dar más espacio o más cabida a los temas personales que quieran aparecer y también a la vez cuando no quieren aparecer (...) Yo creo que una de las cosas que fue cambiando (...) es la preocupación por la propia historia personal y cuánto de eso está reflejado en lo que uno hace en terapia, pero también en la supervisión, es decir, como puede uno tomar esos link y hacerlo... entonces, esto también era más, como decirlo, como que dirigía mi atención mucho más a esos aspectos, presionaba más a que aparecieran o si yo veía que aparecían traerlos a colación, y ahora, yo diría que esto más en

una actitud de confiar en que va a aparecer lo que es necesario, incluso si algo a mí me parece bueno y al terapeuta no le parece bueno se lo voy a decir, como a cualquiera digamos, pero confío en que eso va a emerger en el momento en que eso sea útil para el terapeuta, entonces la capacidad de dejar, de no ser tan insidiosa”

(Amelia, pág. 3-4)

El ejercicio de la supervisión está enmarcado en sucesivos marcos de referencia ya sean institucionales, históricos o socioeconómicos, entre otros. Así entonces, la entrevistada considera que algunos de ellos tensionan el micro-espacio de supervisión, pero siempre con una actitud propositiva. El primer conflicto está circunscrito al marco histórico, pues le produce contradicción la presencia de elementos que significa como únicos en la formación de especialistas -la supervisión-, en el marco de una formación de pregrado. No obstante, la tensión se evidencia aún más considerando que a pesar de esta disyuntiva -y como se comentó anteriormente-, la supervisión es fundamental para el desarrollo de un profesional en una disciplina que Amelia establece como eminentemente clínica. Por último, a este significado se le agrega además que en una de las instituciones en las que Amelia se desempeña tiene la característica de malla generalista.

Un segundo elemento que vendría a tensionar su quehacer profesional ha sido el acortamiento de las mallas curriculares en la formación de psicólogos, incorporando la tesis y la práctica a los últimos años de la carrera bajo la figura de asignatura; cuya consecuencia inmediata ha sido el acortamiento de las prácticas clínicas a un semestre y, por lo tanto, la reducción del espacio de la supervisión. Amelia narra este proceso como un nuevo desafío que enfrentan los supervisores, en donde Amelia ha tenido que incorporar estrategias más directivas, entre ellas la derivación a otros profesionales o redes de apoyo. Sin embargo, comenta que los estudiantes se han adaptado de una mejor manera a este cambio, obteniendo buenos resultados en sus lugares de práctica. No obstante, siente la necesidad de detenerse en este proceso de cambio y generación de nuevas prácticas proponiendo la sistematización de experiencias de supervisores clínicos en este nuevo escenario como un recurso reflexivo importante para quienes acompañan las inserciones laborales clínicas.

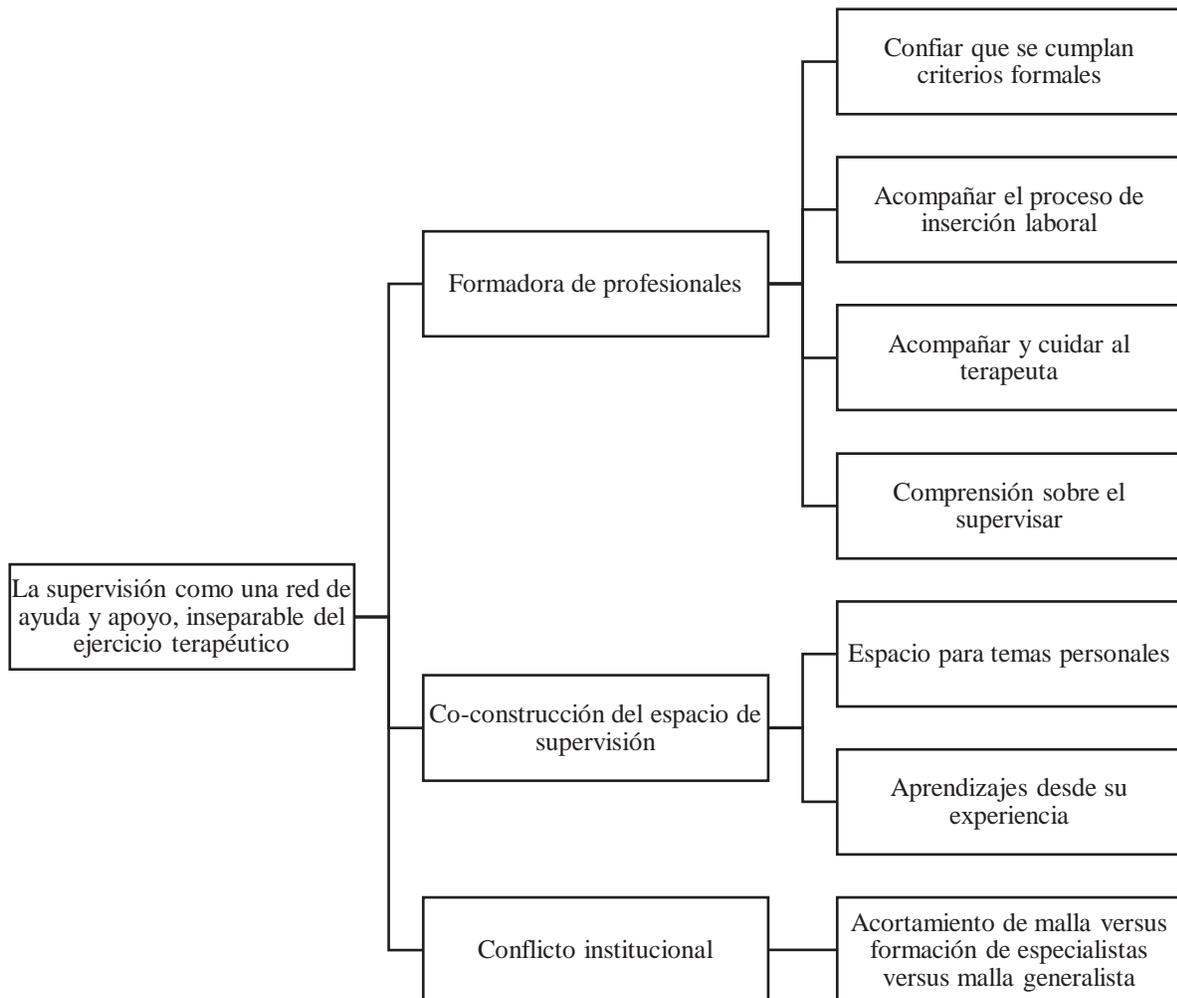
Finalmente, la entrevistada establece que la psicología es eminentemente clínica, debido a su origen histórico y a las demandas típicas que los centros laborales hacen a los psicólogos, más allá del área de dominio del profesional. Por este motivo, considera que la experiencia en áreas clínicas durante el pregrado permite a los futuros psicólogos desenvolverse con mejores competencias en la multiplicidad de puestos de trabajo posibles.

“... pienso que todas estas otras áreas [de la psicología] se desarrollan con muchas mejores competencias profesionales si han tenido esta inmersión [en la supervisión] aunque no les guste la clínica (...) en todas esas otras áreas siempre le van a pedir cuestiones que tienen que ver con ámbitos de respuesta bastante más apegado a lo clínico que a lo laboral, lo comunitario ¿sí? Es decir, en cualquiera de estos lados alguien llora y van a llamar al psicólogo ¿me entiendes? Es decir, alguien se descompensa: ¿Dónde está el psicólogo? Hay una crisis: ¿El psicólogo? Y que no tiene que ver con lo clínico, con lo laboral, ni con... tiene que ver con esta formación original de la psicología pienso yo que es de corte clínico más allá de la especialidad que queremos desarrollar”

(Amelia, pág. 4)

Figura 1

Esquema conceptual de las categorías de Amelia



Caso 2: Consuelo

Consuelo es una supervisora que cuenta con el grado de Magíster y estudios doctorales en Psicoanálisis. En la actualidad trabaja en una universidad privada no perteneciente al CRUCH en la que se desempeña como docente de pre y post-grado, y como coordinadora del Centro de Atención Psicológica de dicha institución, donde además de supervisar estudiantes de último año, revisa casos, además de trabajar en una consulta particular de manera independiente desde el año 2006. Sus supervisiones son de orientación lacaniana y las realiza semanalmente, a veces cada quince días en modalidades grupales e individuales, llegando a supervisar hasta treinta terapeutas en un mismo período. El esquema de análisis del caso de Consuelo se encuentra en la Figura 2 (Pág. 27).

La temática central identificada en la entrevista de Consuelo enfatiza el *Respeto y cuidado por la subjetividad del sujeto*, elemento central que se relaciona fuertemente con la corriente psicoterapéutica a la que adscribe –el psicoanálisis lacaniano–, pues considera que mediante la profundización teórica constante es posible comprender y, por lo tanto, respetar la subjetividad humana.

“hay un respeto muy grande por la ética del sujeto [en la supervisión psicoanalítica], donde no hay una imposición de nada, entonces la idea es construir algo ahí ¿ya? Si eso después tú lo traspasas a las organizaciones también se va a mantener esa idea clave... que sería el respeto por la subjetividad, yo creo que ese es el aporte del psicoanálisis, pese a que la psicología también lo va a sustentar”

(Consuelo, pág. 4)

Esta máxima personal que se entrelaza con su perspectiva teórica, se complementa y robustece con los aprendizajes de su experiencia y, como resultante, genera un modelo de supervisión propio cuyos elementos centrales son la comprensión de los límites de la profesión, el trabajo en equipo, la importancia de la reflexión ética, la creación de un ambiente ameno con sus supervisados y la relevancia de posicionarse teóricamente al interior de la supervisión.

Para la entrevistada, la revisión de los aspectos teóricos psicoanalíticos en la supervisión permite un entendimiento más acabado de la subjetividad del paciente, pues posibilita la construcción de un fundamento teórico de aquello que el supervisado afirma del paciente, superando así el sentido común.

“Pero yo pienso que en una supervisión no puede cojear la parte teórica, porque si cojea el caso se puede armar muy lesse fair, muy una cuestión casi de sentido común y a mí me interesa que los alumnos entiendan por qué afirman lo que afirman, entonces de a poquito yo diría que, que ese fue un cambio: introducir aspectos teóricos en la supervisión. Para que, para que haya un entendimiento más acabado del paciente. Ese cambio diría yo y más el otro más hacia Lacan y esas cosas”

(Consuelo, Pág. 3)

En este mismo sentido, considera principal que los estudiantes realicen una construcción del caso apoyado en los textos del paciente, aunque sea partir de otros modelos teóricos diferentes al predilecto por ella:

“también le exijo al alumno que traiga algo pensado cuando llega a la supervisión, no que llegue y “ya ¿y qué paso?”, “no es que le dije tal cosa y él me dijo...”, “bueno, pero ¿cómo pensaste esto?” “no sé...”, ya, cuando ya me conocen saben que tiene que haber, desde donde... aunque sea desde otros modelos ¿ya? Aunque yo después los voy llevar... ¡y a veces no ah! Porque hay casos que están calcados para seguir otro teórico ¿y por qué no? (...) yo pienso que de a poquito en los cambios le fui pidiendo a los supervisando que hicieran revisiones teóricas de textos, al principio no, se quedaban con la idea de la supervisión, los textos sólo del paciente y luego para revisar para la sesión siguiente, lo que seguía; cómo va el caso, que en realidad es lo que más importa.”

(Consuelo, Pág. 3)

Por otro lado, la supervisora concibe la supervisión como un acompañamiento que permite visibilizar las dificultades que tiene el terapeuta, acompañando y guiando el proceso de práctica clínica, además de ser una condición ética necesaria para cualquier intervención en el ámbito humano. De allí entonces es que considera que su responsabilidad como supervisora es respaldar

la calidad de la atención clínica. Para lograr estos objetivos, cree que los supervisores deberían orientarse hacia el trabajo en equipo en la supervisión y en conjunto con las redes de apoyo, pues sostiene que la intervención psicoterapéutica es un punto de vista y, por lo tanto, tiene límites. Otra característica fundamental del supervisor clínico es su constante formación y profundización teórica, que permeará las preguntas y reflexiones del supervisado.

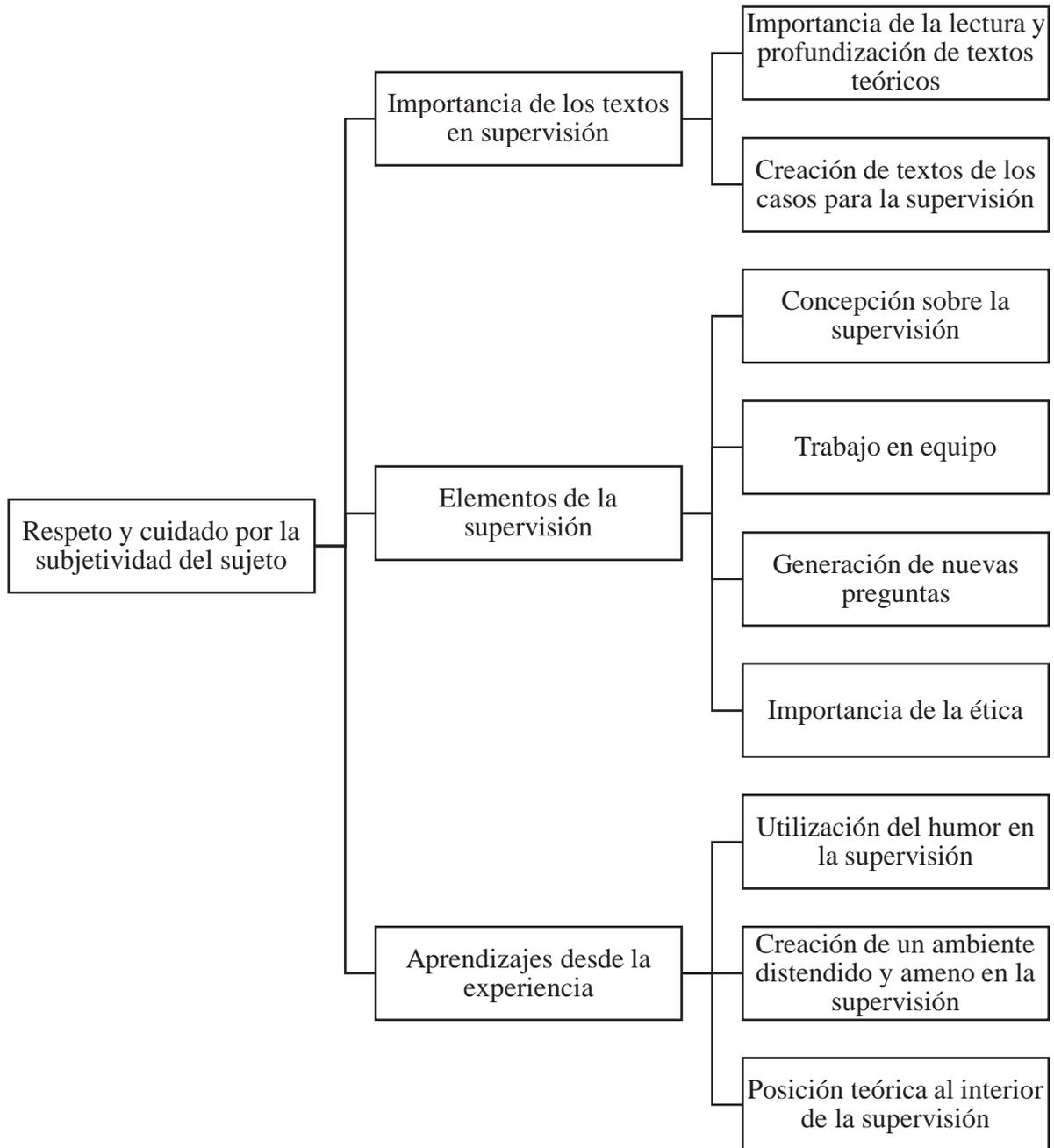
Finalmente, refiriéndonos a los aprendizajes que ha tenido desde su experiencia, considera que en el último tiempo ha comenzado a utilizar el humor en la supervisión, lo que les permite a los estudiantes tomar distancia del caso, bajar la investidura del supervisor, crear un ambiente más distendido y guiar las posibilidades de acción del caso. Mientras que también, se ha arriesgado a otorgarle más terreno a la perspectiva lacaniana en el espacio de supervisión, invitando a sus supervisados a que se hagan preguntas desde ése autor.

“yo diría que trato de que el alumno se ría un poco, porque el alumno llega muy tenso (...), impactado por un caso y de repente yo le tiro una talla, a propósito de algo que dijo el paciente o algo que le pasó a él y se suelta y se ríe (...) nos empezamos a reír un poco para bajar esta cuestión como de sobre investimento de que, que terrible el caso, lo que me contó, cuando en realidad clínicamente uno va a estar escuchando cosas así o peores o se arma de que pueda tomar una cierta distancia también como tener una visión conjunto del caso y reírse de las propias resistencias ¿ya? (...) pienso que en divertimento hay mucha sabiduría (sonrisa) ¿ya? Porque bueno, el chiste es una formación del inconsciente, entonces yo pienso que es lo mejor que puede ocurrir y el alumno viene más relajado también a supervisarse, o te buscan para supervisar, que no es un ogro, una persona que está en un pedestal, si no que “qué rico, a ver compartamos el caso, veamos qué es lo que podemos hacer, qué estás pensando”

(Consuelo, Pág. 3)

Figura 2

Esquema conceptual de las categorías de Consuelo



Caso 3: Benito

Benito es un supervisor clínico con el grado de Magíster en Psicología Social. Actualmente se desempeña como psicólogo clínico-jurídico en una universidad privada no perteneciente al CRUCH, realizando docencia de pregrado en las áreas jurídica y comunitaria. Además, realiza las funciones de supervisor académico de prácticas para dicha universidad y supervisor en terreno de prácticas profesionales clínicas en un centro de atención psicológica especializado. Respecto a su historia de vida, Benito comenta como relevante sus experiencias acompañando a amigos y adolescentes a iglesias en el contexto de la dictadura cívico-militar chilena, circunstancia bajo la cual realizó trabajos comunitarios con adolescentes con problemas de abuso de alcohol y drogas a lo largo del desarrollo de su carrera profesional. En la actualidad participa de manera voluntaria en un centro de personas con consumo problemático de alcohol rehabilitadas. El esquema de análisis del caso de Benito se encuentra en la Figura 3 (Pág. 34).

El entrevistado destaca como elemento central su mirada crítica de los actores y procesos formativos de los estudiantes de psicología, poniendo especial énfasis en *el desarrollo personal de los psicólogos en formación* como un elemento que debería ser fundamental tanto para estudiantes y profesores, como para las mallas curriculares y las instituciones de educación superior. Acción dirigida a contribuir en la formación de profesionales críticos, capaces de dialogar y posicionarse profesionalmente.

“... es un que debe tienen las mallas en general (...) está fuera que es el tema del desarrollo personal que a mí me interesa mucho que digamos. Entonces aprovechábamos también de en paralelo a eso [a otras actividades de la supervisión, como bajar la angustia y ayudar con el proyecto de práctica], ir haciendo algún tema de desarrollo personal, digamos, con algunos temas más de fondo que yo creo que iban a ser importantes para su desarrollo después en la clínica incluso. Si uno está armado en ciertos temas, como el tema de la identidad, familiar, la historia, los conflictos, los nudos críticos, la afectividad, la sexualidad, la política, la religión, todos esos temas así más fundantes ... que la malla no lo pone y los profesores no nos atrevemos a tocar a veces en profundidad digamos y no le damos espacio. Yo tuve una malla en que tuve cuatro o cinco desarrollos personales, ese era el eje central de la malla, en donde el viernes, todo el viernes en la mañana teníamos

desarrollo personal y eso era 100% asistencia y ahí nos encerrábamos toda la mañana y eso no se discutía”

(Benito, Pág. 3-4)

La perspectiva de Benito está fuertemente influenciada por su trayectoria profesional ligada al área de la psicología comunitaria, desarrollada en el contexto represivo de la dictadura cívica-militar chilena. Estas posiciones son coherentes el núcleo crítico de sus actuales críticas hacia el contexto universitario y la Academia, en especial al espectro universitario privado, que es donde se desempeña.

En lo referente a la formación crítica de estudiantes, Benito establece su visión hacia ellos desde la base que los estudiantes universitarios chilenos están solos en términos existenciales, o por parte de la familia, mientras que, por otro lado, la sociedad les exige autonomía a pesar de esta soledad, sin recibir acompañamiento por parte de los actores sociales:

“... Mira, hay un periodo entre los 18 y los 25 que están ustedes en la Universidad que todo el mundo asume que ustedes ya se las arreglan solos. Mentira por todos lados (...) digamos no hay acompañamiento po... y yo no digo que uno sea un papá para ellos, pero sí que sea alguien pueda ir mostrando... mostrando cosas que... los papás no muestran muchas veces ¿me entendís? Y como ya pasaron los 18 años dicen “ya, me libré, no las voy a mostrar”, entonces tu decís “chuta...sí, pero es que aquí”... (Suspiro) hay harto paño que cortar todavía po. Ponte tú la iniciación laboral”

(Benito, Pág. 5)

Para él, esto se refleja en vacíos existenciales importantes que repercuten de manera negativa en las intervenciones que dichos estudiantes generan. En este mismo sentido, considera que la universidad debería hacerse cargo de esta carencia e incorporar elementos de desarrollo personal y ética del ejercicio clínico en su malla curricular.

“aquí no había hoyitos si no forados afectivos importantes y la Universidad no se hace cargo. A mí me pasó con el ramo Intervención en Crisis que se me ocurrió, no lo hice nunca más, se me ocurrió, alguno de los trabajos de evaluación para el ramo era hacer una línea

de tiempo y marcar las crisis que habíamos tenido y cómo habíamos resuelto eso si es que lo habíamos resuelto. Eso con un informe personal que después yo lo conversé con cada uno. Olvídate (suspiro)... o sea, y después yo le pedí a la Universidad que pudiéramos hacer algo, como para poder sostener y contener estas situaciones pero no me pescaron y no me pescan todavía”

(Benito, Pág. 4-5)

De lo anterior se desprende un modo de ser supervisor que busca ser cercano a los estudiantes y su cultura, pues desde allí considera que se pueden intencionar procesos de reflexión. Estos significados hacia el deber ser del supervisor están constantemente tensionados con sus significados hacia la imagen del profesorado académico en educación superior, distanciado cultural y económicamente de los estudiantes. Para enfrentar esta situación, propone el aumento de espacios de convivencia/encuentro entre estudiantes y profesores, insertos en la vida cotidiana de la comunidad universitaria.

“la universidad X es una de las universidades, creo, que tiene más profesores doctores, pero, y lo decía la otra vez el rector, los estudiantes son de los sectores más pobres, cerca de un setenta por ciento, entonces los alumnos tienen a unos profesores que son unos cuicos, doctores, manejan el inglés, el francés, el alemán, el italiano, el portugués y los profesores están con puro flaites, para decirlo en términos más simples, que no saben redactar, no saben leer, tienen analfabetismo funcional, todo eso, entonces es AM y FM, nunca se van a encontrar nunca las frecuencias, entonces le pidieron a este grupo que buscara una estrategia para acercar a estos dos mundos, porque no confluyen.”

(Benito, Pág. 12-13)

Profundizando en su concepción de supervisión, podemos dar cuenta del desarrollo de un estilo propio, que se ha movilizó desde la preocupación inicial en los elementos formales, que ahora les atribuye la categoría de “mínimo”, mientras que en la actualidad considera al desarrollo personal y la articulación teórico-práctica como un máximo deseable. Para él, los aspectos formales están relacionados con apoyar la construcción del proyecto de práctica, que cumple la función de permitir la elaboración y negociación de los límites al interior de la institución en la que inserta el estudiante.

Para el entrevistado, asistir la inserción en los lugares de práctica también implica contener la angustia de los estudiantes, acompañar su incorporación a la cultura organizacional e incentivar intervenciones basadas en recursos más que en problemas o síntomas.

Así entonces, su visión sobre la supervisión se ejemplifica y clarifica en el siguiente enunciado:

“...construyendo un significado distinto que tiene que ver más que con la supervisión, con el acompañamiento y con crear un espacio de diálogo, para que podamos contrastar lo que hemos formado o deformado, con la realidad a mí me interesa mucho porque es algo dinámico (...) [lo que] permitiría teóricamente formar profesionales que sean profesionales y no funcionarios, siempre hago esa distinción y le digo a los chiquillos miren, el funcionario es el que hace que las cosas funcionen, pero el profesional es el que hace las cosas y siempre se está preguntando ¿es lo que tengo que hacer?, o sea, es pertinente esto o es repetir, voy a entrar en la máquina de moler carne digamos, y en ése sentido como habilitar para que los profesionales sean esas personas que se saben hacer las preguntas más que tengan las respuestas (...) ese espacio de supervisión, mal llamada supervisión, sea un espacio de diálogo, de encuentro y de contrastar lo que yo he recibido con lo que me encuentro en el lugar de la práctica y ahí poder hacer algo.”

(Benito, Pag. 13-14)

Sus significados hacia su modelo actual de supervisión tienen múltiples influencias, una de ellas relacionada con la vivencia de un espacio protegido y sin censura en el marco de la dictadura cívica-militar chilena donde construye complicidad con sujetos ligados a la Iglesia Católica, en especial con un sacerdote al que le otorga las características de libre, no censorador y compañero cómplice, a quien recuerda así:

“con mi participación en la iglesia, (...) yo encontré un espacio de desarrollo emocional, sin censura, bueno este colegio que te decía yo era un colegio de curas franciscanos belgas, donde hablábamos de sexualidad, ¡todo! De todo, de todo, o sea, nunca vi yo ninguna cosa rara con un cura, de que se llevaran a los niños a alguna pieza, o sea sí, la pieza del cura me acuerdo, era el lugar donde íbamos a fumar, o sea, la complicidad. Yo decía (...) que

gallo más libre, pieza invadida, se iban a fumar, hasta su petaca de trago y él siempre ahí, acompañando, nunca censurando, yo viví esa experiencia, me entiendes, yo creo que eso a mí me marcó harto y en donde, la cosa mixta también, con mujeres, todo era como muy dialogado, no había repre, curiosamente digamos”

(Benito, Pág. 15)

Otra influencia relevante proviene del recuerdo de haber sido protagonista de intervenciones comunitarias con características de instalación de habilidades psicosociales en las comunidades, que considera exitosas y significativas, las que exigían como condición necesaria muchos recursos para desarrollarlas y un largo período de aplicación, y considera que este ideal de intervención en la actualidad está tensionado y obstaculizado por las lógicas de implementación de la política psicosocial:

“(…) claro que es un trabajo a largo plazo, o sea, la DIPRES la dirección de presupuesto no me lo aguanta, claro, como decía una vez DA, si aquí el cambio lo noté cuando la conferencia de prensa de los proyectos sociales la daba MM, que era el director de presupuesto, ahí es cuando tú dices, aquí cambió algo, me entendí. Yo el miércoles pasado tuvimos que ir a hacer una presentación de vulneración de derechos en contexto escolar, entonces hay que llevar la lista de asistencia, sacar fotos, medios de verificación y todo eso; yo eso nunca lo necesité, trabajé en proyectos sociales en agencias extranjeras, nunca nos pidieron eso y se manejaban bastante más lucas que acá, y el impacto era mucho mayor, me entendí. Nunca”

(Benito, Pág. 15)

Finalmente, podemos señalar que el entrevistado es crítico respecto de los límites clínicos clásicos, extendiendo el vínculo con sus pacientes y estudiantes más allá de la relación terapéutica y docencia, respectivamente.

“(…) lo que pasa es además por mi primera formación más comunitaria a mí me cuesta lo que llaman los psicólogos... me cuesta el tema de los límites más clásicos. O sea la mayoría de las personas que yo atiendo saben que tengo hijos, que voy a la feria, que voy a trotar, me ven en la bicicleta, en el auto, en distintos lugares, me ven con mis hijos. Aquí me echan tallas, me dicen “oye, te encuentras siempre con la gente”, “oye, no tengo la culpa de vivir

una vida normal”, porque hay una suerte de... como de... aura que imponen los psicólogos, o sea yo creo que la gente en el imaginario se creen que los psicólogos no hacen ni pichi ni caca digamos... y tampoco tienen familia”

(Benito, Pág. 1-2)

Benito vincula su modo de cercano de vincularse a su formación inicial comunitaria y a su experiencia con la iglesia católica, trasladando estos elementos a la construcción de su figura como supervisor, lo que lo lleva a estar siempre disponible y respaldar a los estudiantes en sus respectivas prácticas. Estas características también están presentes en su definición de psicoterapia, que explica como acompañar a la persona en su dificultad, más allá de conceptos médicos como el diagnóstico, fármacos y el alta:

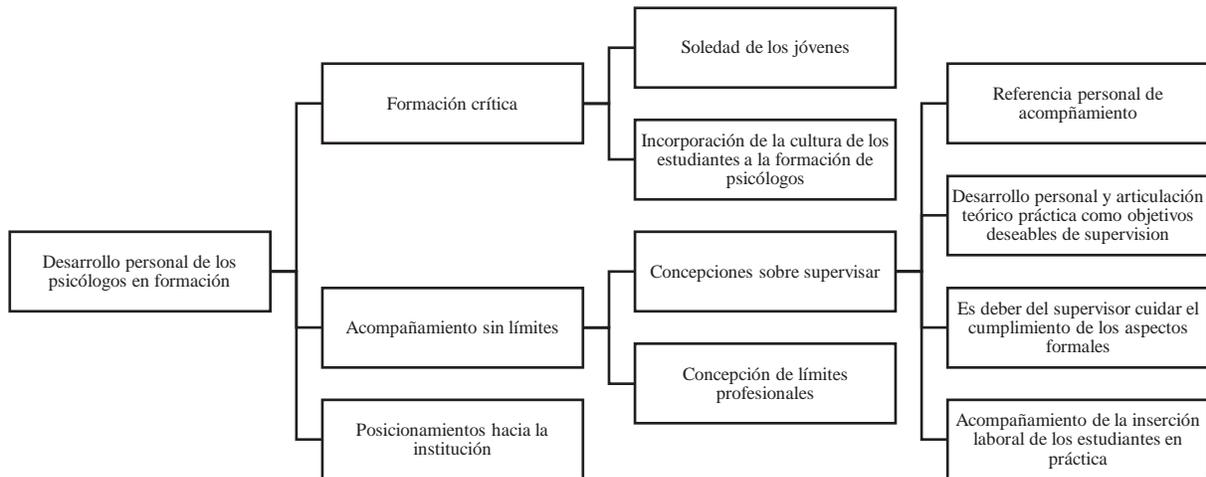
“ Entonces yo un poco para reírme, porque hay que reírse también en el medio de una violencia, cuando yo dejo de atender a alguien porque creo que está bien le digo “le di de baja”, no “le di de alta”, para reírme en el fondo. Porque... ¿qué de alta? (...) Como también hay personas que han llegado acá por situaciones muy complejas, porque le han violado a las hijas, no sé qué, entonces ellas con trastornos de personalidad, es cosa de verlas no más... pero y ellas me dicen “mire si quiere le traigo el diagnóstico, si quiere le traigo los medicamentos que tomo, si quiere le traigo todos mis... antecedentes”, como lo haría un médico... ¿y qué tiene que ver eso, me pregunto yo, yo le digo que no en general, pero qué tiene que ver eso con que hayan violado a su hija?”

(Benito, Pág. 2)

En congruencia con lo anterior, el entrevistado tensiona varios conceptos ligados a la supervisión de pregrado con elementos contextuales. Así, confronta constantemente los conceptos de psicoterapia con aquellos ligados a la medicina tradicional. Por otro lado, considera que el ejercicio académico se centra en estándares del negocio académico, más que en la formación de personas, interés que además considera se ve obstaculizado por la precarización del docente universitario. Todo esto enmarcado en el proceso de acortamiento de mallas curriculares, que también impacta negativamente en no vivir procesos significativos y de integración de los contenidos de la formación.

Figura 3

Esquema conceptual de las categorías de Benito



DISCUSIONES

Las discusiones de esta investigación están ordenadas en base a tres grandes temáticas: la descripción de los significados de cada supervisor clínico en relación a su identidad profesional, la descripción de sus marcos de referencia y los modelos teóricos con los que se identifican, y finalmente, la relación entre los significados de la identidad profesional con los modelos teóricos al cual adscriben.

El supervisor como constructor de significados en relación a su identidad profesional

Todo lo que los supervisores hacen y dicen hace referencia al pasado, pero aun así, al momento de la entrevista, volvieron a producir una nueva situación, una nueva impresión, una nueva experiencia, dado que, tal como lo menciona Wenger (2001), producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman –en una palabra, vuelven a negociar- la historia de significados de la que formamos parte (Wenger, 2001). A esto se refiere Wenger (2001) cuando postula que vivir es un proceso constante de negociación de significados.

En términos generales, los significados que han construido los tres supervisores de prácticas clínicas respecto de su quehacer profesional divergen por motivos que oscilan entre sus modelos teóricos o marcos de referencia, las historias de vida y otras experiencias significativas, generando identidades profesionales únicas y particulares.

En relación a estas identidades profesionales, en el caso de Amelia, se puede describir su identidad profesional en torno a posición de *formadora*. Esta identidad profesional se manifiesta en un elemento transversal en la relación con sus supervisados, la cual es la *relación formativa*. Como se mencionó en el apartado anterior, esta identidad profesional se inmiscuye al momento de supervisar. Desde esta posición surge la necesidad de co-construir el espacio de supervisión.

Por otra parte, Consuelo ha construido un significado distinto, dado que su identidad profesional gira en torno al elemento de la posición *disciplinaria*. Esta identidad profesional se aleja de las concepciones comunes de disciplina en tanto orden marcial, debido que para

Consuelo esta posición se ha transformado en un camino que ha requerido mucha lectura de textos, estudio, rigurosidad teórica y atención a los aspectos subjetivos de los supervisados y de los pacientes.

Finalmente la identidad profesional de Benito podría describirse desde el concepto de *acompañante sin límites*. Este acompañamiento sin límites implica estar disponible emocionalmente hacia los jóvenes supervisados, estar ubicable cuando lo necesiten, tanto al interior de la universidad, como extra-académicamente, en especial en los ámbitos éticos, profesionales y de desarrollo personal.

Marcos de referencia y modelos teóricos de supervisión

El compromiso de los supervisores en su práctica, presenta pautas establecidas tanto por los requerimientos institucionales, como por los marcos teóricos al que los supervisores adscriben. En el caso de los marcos de referencia y modelos teóricos de supervisión, es en el producir estas pautas nuevamente lo que da origen a una experiencia de significado única (Wenger, 2001). Es interesante observar que lo que podemos describir como “*temática central*” en el caso de los tres supervisores, corresponde en los tres casos, en términos analíticos, a sus marcos de referencia. Creemos que esta observación no es casual, dado que los marcos de referencia nos otorgan un marco de acción (Zavadivker, 2006) para poder ayudar a significar nuestra experiencia.

En el caso de Amelia, su marco de referencia gira en torno a su concepción de la *supervisión como una red de ayuda y apoyo*, al cual le incorpora una especificidad única: *esta supervisión como red de ayuda y apoyo es, además, inseparable del ejercicio terapéutico*. En términos de modelo teórico, Amelia describe su orientación desde la corriente de psicoterapia sistémica-relacional, dentro de la cual hay autores quienes proponen sustituir el concepto de supervisión por el del co-visión (Donoso, 2007), debido a que este término es propuesto por la expectativa de que contribuirá a la estructuración de prácticas que proporcionan un antídoto contra la jerarquía de conocimientos y las relaciones de poder inflexibles que están asociadas al

concepto de supervisión (White, 2002 en Donoso, 2007). En términos sistémicos, Amalia construiría una relación complementaria con sus supervisados.

En segundo lugar, el marco de referencia de Consuelo se basa en el *respeto y cuidado por la subjetividad del sujeto*. Consuelo es una psicoanalista rigurosa y en relación a este marco de referencia Brodsky (2003 en Gómez, 2004) postula que más allá de la neutralidad analítica, la ética del psicoanálisis supone tomar partido a favor del sujeto; de su goce singular y de su síntoma. Gómez (2003), por su parte, recalca que no hay ningún punto técnico en el psicoanálisis que no se vincule con la cuestión ética y que por eso Lacan (1958 en Gómez, 2003) no hablaría de tratamientos, sino más bien de “principios” que se transmiten a través del propio análisis y la supervisión. Precisamente, lo que vendría a separar al psicoanálisis de las prácticas de sugestión, es precisamente una posición ética, que al base implique un respeto básico por el derecho del paciente a resistirse a la dominación (Gómez, 2003).

Finalmente, el marco de referencia de Benito se centra en el *desarrollo personal de los estudiantes de psicología*. El caso de Benito es particular, dado que en primera instancia define su labor a partir de las características del modelo de intervención en crisis psico-jurídico con énfasis en elementos comunitarios. No obstante, a lo largo del proceso de análisis, nos encontramos que Benito adscribe implícitamente al enfoque humanista con elementos de la psicología existencial. Rogers, Tubert & Carmichael (1981), en sus planteamientos establecen una noción de individuo que posee en sí mismo medios para la auto-comprensión y para el cambio de concepto de sí mismo. Esta concepción sólo ocurre en el momento en que las características contextuales y del ambiente permiten proporcionar un clima de actitudes psicológicas favorables para que el otro pueda explotar dichos medios (Rogers et al., 1981). Benito ejemplifica, implícitamente, las características que Rogers postula en los terapeutas facilitadores del cambio: la confianza radical en la persona de sus supervisados y el rechazo al papel directivo del terapeuta. Sus críticas hacia la institución educativa tendrían relación a que ésta no permitiría desplegar la tendencia natural de los seres humanos a auto-realizarse (Rogers et al., 1981).

En base a esto, observamos que el marco de referencia de la supervisión viene dado por el dominio teórico predominante del espacio de supervisión (Zavadivker, 2006; Wenger, 2001). No obstante, las corrientes teóricas de supervisión permiten a su vez que los supervisores incorporen elementos de otros marcos de referencia dependiendo de cómo significan el espacio de supervisión y signifiquen su identidad profesional (Zavadivker, 2006; Wenger, 2001).

En este sentido, es importante notar que los significados que los supervisores otorgan al espacio de supervisión no sólo son atribuibles a su experiencia como terapeutas, supervisores y docentes, sino que también se vinculan fuertemente con sus marcos de referencia y modelos teóricos a los cuales adscriben.

Relación entre los significados de identidad profesional y los modelos teóricos de supervisión

Por identidades profesionales entendemos los espacios de identificación que los supervisores tienen en relación a la percepción de su oficio y el estatus que ocupan en la formación de pregrado, sumado a la relación temporal (o trayectoria profesional) con el sistema extraprofesional (relación vida privada-vida profesional); en definitiva, su relación con el sistema social (Bolívar et al., 2005). Esta conceptualización sobre la identidad profesional constituye una manera de recuperar la experiencia de los supervisores y descubrir lo que ocurre en sus prácticas al interior del espacio de supervisión.

Como hemos desarrollado a lo largo de esta investigación, Amelia construye una identidad profesional caracterizada por su rol de *formadora*. El desarrollo de este sello identitario ha estado marcado por experiencias vitales como la maternidad y el encuentro con nueva corriente psicoterapéutica: la psicoterapia sistémico-relacional. La identidad profesional formadora de Amelia se basa en su marco de referencia que significa la supervisión como *una red de ayuda y apoyo*. Finalmente, los significados de esta identidad profesional se relacionan de una manera particular con sus marcos de referencia y el modelo teórico al cual adscribe y se expresan en su *conflicto con lo institucional*.

Al hablar de “conflicto” en el caso de Amelia no queremos enfocarnos sólo en aspectos negativos, sino más bien en tensiones naturales respecto de su identidad profesional y sus marcos de referencia. Este conflicto ocurre ante las exigencias de formación de la educación superior. Por un lado, el mundo académico le solicita a Amelia realizar supervisión en formación de pregrado, pero por otro lado, Amelia significa este espacio de supervisión como un espacio de formación de especialistas. Esto genera que Amelia deba modificar sus marcos de referencia y construir una identidad *formadora*, que implica nuevas responsabilidades al momento de supervisar. Amelia se siente cómoda en su espacio de supervisión, dado que ha podido desarrollar elementos de co-visión que le han permitido incorporar nuevos elementos a partir del aprendizaje de su experiencia. No obstante, se pregunta por qué la institución de educación superior finalmente le solicita un espacio de formación de especialistas en pregrado.

En Consuelo, por su parte, se destaca en su identidad profesional la *disciplina*. El desarrollo de esta se relaciona con sus marcos de referencia en términos del *respeto y cuidado por la subjetividad del sujeto*, por lo tanto, el sentido de la disciplina en Consuelo implica necesariamente construir con sus supervisados una relación que se base en responder a la responsabilidad y el respeto por la subjetividad del consultante.

A diferencia de Amelia y su relación entre marcos de referencia e identidad profesional, Consuelo no manifiesta una tensión, sino más bien esta relación se manifiesta en lo que le exige a sus alumnos. Todas estas exigencias tienen el sentido de poder respetar y cuidar éticamente la subjetividad del individuo o la familia con algún tipo de sufrimiento.

Finalmente, Benito construye una identidad caracterizada por el *acompañamiento sin límites*. Como se mencionó anteriormente, estos significados únicos en torno a su identidad profesional en relación al acompañar se desprenden de sus vivencias de adolescencia y a partir experiencias de acompañamiento a jóvenes y adolescentes en edad adulta. Benito complementa esta identidad profesional con su marco de referencia: *el fomento el desarrollo personal*, no obstante, Benito no devela explícitamente sus posicionamientos teóricos y estos tienen relación con los espacios en los que ha trabajado.

La relación entre su identidad profesional y sus marcos de referencia se evidencian en dos elementos: el *posicionamiento crítico que hace hacia la institución educativa superior* y el *diagnóstico hacia los jóvenes*. Ambos elementos de esta relación se complementan, su diagnóstico hacia la juventud describe el significado de soledad de los jóvenes hoy en día y el deterioro de sus relaciones y proyectos de vida; y por otra parte, este diagnóstico se manifiesta hacia la institución que no reconoce estos elementos como constitutivos de la formación de psicólogos.

Cabe mencionar que a lo largo del análisis fuimos encontrando significados comunes entre nuestros supervisores que trascienden las particularidades de cada uno y son consideradas centrales para su ejercicio docente y profesional.

Uno de estos elementos comunes es *la incorporación de actitudes y estrategias que sobrepasan lo estrictamente relativo a su modelo teórico y son resultantes de los aprendizajes que han adquirido en su trayectoria como supervisores*. Entre ellos, los tres supervisores destacan la importancia de la confianza en la labor de los practicantes, la necesidad de rescatar su sentido común y el uso del humor para amenizar el ambiente y construir una relación más horizontal, acercándose a los intentos de Zas (2015), quien propone construir un tipo de relación profesional colaborativa al interior de la supervisión que establezca compartir visiones constructivas basadas en el diálogo y rescatar la figura del supervisado como partícipe de su propio aprendizaje.

Como se desarrolló en apartados anteriores, la construcción identitaria se ancla en lo social y, dependiendo de la perspectiva de análisis, sus procesos son preferentemente narrativos, discursivos, de interacción con las estructuras o de acción en el sistema, ubicándose en los espacios de frontera y referencia mutua entre las identidades personales (Larraín, 2001 en Soto, 2012).

En este mismo sentido, resulta interesante destacar que los tres supervisores han realizado un pasaje a lo largo de su carrera profesional, transitando desde la preocupación por lo formal y los casos clínicos hacia la atención en el cuidado del terapeuta y el acompañamiento de la inserción laboral. Estos cambios de énfasis en los modos de supervisar han traído como

consecuencia para los supervisores un mayor disfrute del espacio de supervisión, donde se crea una posibilidad para abordar temáticas tanto del caso clínico como del terapeuta/estudiante.

Otro aspecto común que está presente en los entrevistados tiene relación con la motivación para realizar intervenciones en el ámbito de la psicología, pues consideran que hacer supervisión es una manera de ser útil a otros, colaborando con la superación del sufrimiento del otro, incluso aportando con ello a la paz social. Asimismo, otro interés común a los tres supervisores es la transmisión del interés por lo clínico a sus estudiantes.

También encontramos coincidencias en relación al alto grado de satisfacción que manifiestan los supervisores respecto a la actividad que desempeñan, compartiendo también una de las tensiones que atraviesa su quehacer profesional: las modificaciones que ha sufrido el sistema educativo universitario que ha traído como consecuencia el acortamiento de las mallas curriculares y, por consiguiente, la disminución del período de supervisión de prácticas clínicas. Así entonces, han debido encarar este desafío con todas las contradicciones que ello implica.

Finalmente, otro elemento transversal que destaca es la concepción sobre el supervisar. A pesar de provenir desde distintos modelos teóricos, tener experiencias disímiles y trabajar en diferentes casas de estudios, los supervisores construyen una idea de supervisión bastante similar destacando elementos como el acompañar, guiar y respaldar a los practicantes de psicología, tanto en la supervisión de casos clínicos como en el proceso de inserción laboral.

En lo particular, los tres supervisores consideran que en supervisión se abordan las dificultades del terapeuta, fomentando su desarrollo personal, también dialogan aspectos de la formación con la realidad, de modo que estos procesos faciliten en el supervisado hacerse nuevas preguntas y formar una actitud crítica. Por este motivo, consideran que la supervisión es una condición necesaria en el trabajo con personas y, por lo tanto, una condición ética necesaria de por vida para el ejercicio clínico.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación señalan una construcción de significados de la práctica de supervisar única que se narra a través del desarrollo de la historia de vida de cada supervisor, sus aprendizajes y experiencias como supervisor, incluyendo elementos únicos que imprimen en su quehacer.

A partir de lo anterior se puede decir que los entrevistados han construido significados de sus identidades profesionales en relación a la posición *formativa, disciplinar y de acompañamiento*. Estas identidades profesionales se relacionan con los marcos de referencia a la base de sus modelos teóricos de supervisión: *significando la supervisión como una red de ayuda y apoyo inseparable del ejercicio clínico, considerando la necesidad por el respeto y cuidado por la subjetividad del sujeto o centrando su acción en el desarrollo personal de los jóvenes estudiantes de pregrado*. Finalmente, la relación entre los significados de sus identidades profesionales y sus marcos de referencia se evidencian en un caso en la *tensión con lo institucional*, en otro a partir de *las exigencias a sus estudiantes*, y en un tercer caso en *sus posicionamientos hacia la institución y su diagnóstico hacia la situación de la juventud*.

La presente investigación propone ejemplificar la importancia de considerar a la figura del supervisor clínico como constructor de significados propios de identidad profesional, los cuales entran en diálogo con sus marcos de referencia a la base de sus modelos teóricos. Pretende por tanto, aportar a las investigaciones en Psicología que se han estado desarrollando en Latinoamérica en los últimos cinco años en relación al espacio de supervisión, tomando a su protagonista como el centro de las reflexiones e intentando de ir mucho más allá de que su opinión sea tomada en cuenta sólo para evaluar distintas aplicaciones de modelos de supervisión.

Los supervisores clínicos representan una voz muy rica, cargada de significados y experiencias que sin duda creemos que puede aportar al desarrollo de nuevas perspectivas en la formación de psicólogos, en especial aquellas relacionadas con el respeto por la ética, la consideración por el desarrollo personal y profesional, y la constante consideración de la reflexión por el sentido de las intervenciones en psicología.

A partir de lo anterior, se abren nuevas preguntas que esta investigación no pudo responder, pero que sería interesante para posteriores investigaciones: ¿Cómo se comprenden los

significados que construyen clínicos respecto de su lugar en la formación de psicólogos? ¿Cuál es el proceso o cuáles son los elementos que llevan a los supervisores clínicos a construir significados únicos en torno al lugar que ocupan en la formación de psicólogos en pregrado? ¿Cuáles son las prácticas que han desarrollado y desplegado los supervisores en el contexto del acortamiento de la formación de psicólogos? Y ¿Cómo el supervisor entra en la formación de psicólogos y terapeutas chilenos en relación con las demandas y requerimientos del ámbito social de Chile?

Finalmente, las limitaciones de este estudio en términos metodológicos señalan que a partir de esta investigación no es posible generar conclusiones generalizables a todos los casos. Esto implica que no todos los supervisores clínicos necesariamente se posicionarán de la forma que se describen en esta investigación. Además, en términos de análisis de la información, es necesario considerar la necesidad por parte de los investigadores de realizar un proceso mucho más profundo en términos de validez y confiabilidad, el cual estuvo constreñido por los tiempos limitados de esta investigación.

En términos de análisis que hacemos de los resultados, consideramos importante rescatar un cuestionamiento de los pilares fundamentales que sustentaban esta investigación surgida en el análisis y que no pudimos dar respuesta en esta investigación. Para esta investigación consideramos el espacio de la formación de pregrado como un espacio único, pero a partir de los resultados *¿debería ser la supervisión de pregrado distinta a la de pregrado? ¿Esta diferencia entre supervisión de pregrado y supervisión de postgrado o especialización, la propusimos nosotros como investigadores o realmente existe en las prácticas de los supervisores? ¿Cómo se articular la voz de los supervisores para poder enfrentar las tensiones que los atraviesan como profesionales? y, ¿cómo a través de este cuestionamiento es posible activar el rol político de la comunidad de supervisores como un actor social más en el escenario público?*

REFERENCIAS

- Ackermans, A., & Andolfi, M. (1990). *La creación del sistema terapéutico: La escuela de terapia familiar de Roma*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anderucci, P. (2012). El dispositivo pedagógico en la formación de terapeutas: un aporte reflexivo a la supervisión clínica. *Revista AKADEMIA Universidad UCINF*, s/p.
- Argüelles, P. (10 de Septiembre de 2009). *Instituto de investigación y debate sobre la gobernanza*. Recuperado el 29 de Octubre de 2015, de El proceso de Bolonia en América Latina: El caso de Chile: <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-435.html>
- Bastidas, N., & López de Aréchega, J. (2014). *Comprendiendo la Construcción de Identidad Laboral de un Psicólogo Educacional en una comunidad educativa de la quinta región: Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Bastidas-Bilbao, H., & María, V. A. (15 de Octubre de 2015). *Modelo lógico de la supervisión como actividad para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos*. Obtenido de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/index>: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/3326>
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Revista Nure Investigación*(33), 1-5.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, II, 53-82.
- Carrasco, E., & Díaz, M. (2011). Taller de la persona del terapeuta: Supervisión grupal ICHTF. *Revista Instituto Chileno de Terapia Familiar*, 27-34.
- Chile, C. d., & Clínica, S. C. (1995). *Comisión Nacional de Acreditación de Psicólogos Clínicos*. Santiago: CONAPC.
- Contraloría. (29 de Octubre de 2015). *Contraloría General de la República Dictamen N°85.980*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2015, de <http://www.contraloria.cl/>: <http://www.contraloria.cl/appinf/LegisJuri%5Cboletinjurisprudencia.nsf/DetalleDictamenBoletin?OpenForm&UNID=78EE46C72126580103257EF1006B37A9>
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Madrid, España: GRAÓ.

- Daskal, A. (2008). Poniendo la lupa en la supervisión clínica. *Revista Argentina de Psicología Clínica*, XVII(3), 215-224.
- De Andrea, N., & Lucero, E. (2013). Aspectos éticos en las prácticas profesionales en la carrera de psicología en la Universidad Nacional de San Luis. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (págs. 36-40). Buenos Aires: Acta Académica.
- Descouviens, C. (1999). *Lo psicológico en los anales de la Universidad de Chile*. Santiago: Impresos Universitarios.
- Donoso, A. (2007). La supervisión en terapia familiar sistémica: mirar y ver y verse y volver a mirar. *Revista Trabajo Social*(6), 123-140.
- Driessnack, M., Sousa, V., & Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para enfermería: parte 3 métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 15(5), 179-182.
- Educación, C. N. (2011). *Bases Índice*. Recuperado el 20 de Julio de 2015, de <http://www.cned.cl/>:
[http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BD S.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BD_S.aspx)
- Fernández-Álvarez, F. (2008). Supervisión en psicoterapia. *Revista Asociación de Psicoterapia Argentina*, I(1), s/p.
- Figueroa, M. E., & Olmos, A. (2013). Identidad y formación profesional del joven universitario: Una aproximación narrativa. *Revista Integración Académica en Psicología*, I(1), 66-71.
- Fruggeri, L. (2001). La supervisión desde diferentes niveles de análisis: entrenamiento y práctica reflexiva. *Revista Sistemas Familiares*, XVII(2), 88-100.
- García, L. (2008). Historia reciente de la investigación en psicoterapia. *Psiencia*, I(1), 1-6.
- Gómez, M. (2004). Práctica del Psicoanálisis y Posición ética. *Revista Aesthetika*, I(1), 1-7.
- INDEPSI. (1992). *Sociedad Chilena de Psicología Clínica*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de <http://www.indepsi.cl/>:
<http://www.indepsi.cl/indepsi/correo9/Correo9/organizacion9.htm>
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo Personal a los Social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo, *La constitución social de la subjetividad* (págs. 2009-2005). Madrid: Eduardo Crespo.
- Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica (UNA)*, I(1), 52-60.
- Martín-Crespo, M. C., & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Nure Investigación*(27), 1-8.

- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*(20), 166-193.
- Parkinson, G. (1976). *La teoría del significado* (1 ed.). México D.F, México: Fondo de la Cultura Económica.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Rizo, M. (20 de 11 de 2014). *El intraccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*. Obtenido de <http://portalcomunicacion.com/>: http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/17_esp.pdf
- Rodríguez, D., & Niño, J. (2006). Marco comprensivo para el estudio de los procesos de formación de terapeutas. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, II(1), 42-54.
- Rogers, C., Tubert, S., & Carmichael, L. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona, España: Paidós.
- Rojas, P. (2008). Observaciones sobre la teoría del significado de Donald Davidson. *Revista LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 41, 230-237.
- Santibañez, P., Román, M. F., Lucero, C., Espinoza, A., Irribarra, D., & Müller, P. (2008). Variables Inespecíficas en Psicoterapia. *Revista Terapia Psicológica*, 26(1), 89-98.
- Soto, Á. (2011). Narrativas de profesionales chilenos sobre sus trayectorias laborales: La construcción de identidades en el trabajo. *Revista Psykhe*, 20(1), 57-27.
- Soto, Á. (2012). Sección especial: La construcción de Identidades en el trabajo en América Latina. *Revista Psykhe*, 21(2), 3-7.
- Toro, J., & Villegas, J. (1999). La Psicología en Chile. En M. Alonso, & A. Eagly, *Psicología en las Américas* (pág. s/p). Caracas: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Vázquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial (Documento de trabajo)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vélez, E. (2014). La supervisión grupal en la formación del psicólogo en las prácticas profesionales. *Revista Panorama*, 24-32.
- Villegas, J. (1998). Demandas del desarrollo para la psicología en Chile. *Revista Terapia Psicológica*, VII(1), 41-51.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K., & Reyes, M. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: la dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas de Chile. *Revista Terapia Psicológica*, 25(1), 5-24.

- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (Second ed., Vol. 5). London: SAGE Publications.
- Zas, B. (2013). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. *Revista Integración Académica en Psicología*, 72-81.
- Zas, B. (2015). Formación en supervisión psicológica: peculiaridades de su desarrollo en la preparación del profesional de la Psicología en Cuba. *Revista Integración Académica en Psicología*, 39-47.
- Zavadivker, M. N. (2006). Los marcos de referencia como organizadores gnóseológicos. *A Parte Rei Revista de Filosofía*, 1-8.