

# **INSTITUTO REGIONAL DE ESTUDIOS DE LA FAMILIA**

## **POSICIONAMIENTOS DEL SUPERVISOR EN LA SUPERVISIÓN SISTÉMICA EN EQUIPOS DE TERAPEUTAS EN FORMACIÓN DEL INSTITUTO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS DE LA FAMILIA**

### **TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN PSICOTERAPIA FAMILIAR Y DE PAREJA  
(REVOE SEGÚN ACUERDO SEC Y D-001 2014)**

**PRESENTA**

**GERARDO RESÉNDIZ JUÁREZ**

Dra. Laura Fruggeri  
Directora de Tesis

Chihuahua, Chih. Mayo 2022

**POSICIONAMIENTOS DEL SUPERVISOR EN LA SUPERVISIÓN SISTÉMICA  
EN EQUIPOS DE TERAPEUTAS EN FORMACIÓN DEL INSTITUTO  
LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS DE LA FAMILIA**

Tesis de grado presentada por

---

Gerardo Reséndiz Juárez

Doctorando

---

Dra. Laura Fruggeri

Directora de Tesis

---

Dra. Victoria Esperanza Chavira Rodríguez

Directora

SÍNODO

---

Dra. Ma. Elena Vidaña Gaytán

---

Dr. Pedro Rubio Molina

---

Dra. Ma. Del Pilar Rivero Tovar

## **DEDICATORIAS**

*A mis amados Leslie y Paolo, que acompañaron con amor, aliento y paciencia las diferentes etapas de este apasionante proyecto.*

## AGRADECIMIENTOS

Al Instituto Regional de Estudios de la Familia por la calidad de su programa formativo y por su flexibilidad frente a circunstancias cambiantes e inciertas.

Al Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia por permitirme el acceso a la vida íntima de los espacios de supervisión, por siempre brindar un lugar de apertura, diversidad de pensamiento e intercambio.

A la Dra. Victoria Esperanza Chavira Rodríguez, directora del Instituto Regional de Estudios de la Familia (IREFAM), por su empeño para resolver cada situación que se presentó a lo largo del camino, su acertada guía y su estímulo permanente

A la Dra. Laura Fruggeri, por su mirada compleja y su grandísima capacidad para traducir los entendimientos clínicos y teóricos en desarrollos metodológicos y aportaciones prácticas. Por su cercanía, empuje y compromiso para guiar un proyecto con confianza en que el trabajo realizado llegaría a buen puerto.

A los Dr@s. María Elena Vidaña Gaytán, Pedro Rubio Molina y Ma. Del Pilar Rivero Tovar, que se tomaron el tiempo para revisar el texto en repetidas ocasiones, haciendo señalamientos puntuales, reconociendo los lados fuertes e invitando a profundizar y enfatizar en otros que enriquecerían el trabajo. Un agradecimiento más para el Dr. Pedro Rubio Molina, que dedicó un tiempo adicional para hacer una revisión detallada del texto, en etapa ya avanzada del mismo, sus señalamientos y comentarios fueron muy importantes para terminar de darle forma al trabajo.

A la Dra. Cintia Aguilar Delgadillo que amablemente me ayudo dándole respuesta a mis preguntas sobre el manejo de los formatos y especificaciones de la APA.

A Adriana Segovia Urbano, Esther Althaus Roffé, Diana Rubli Posner, Bárbara Amunategui Barros y Ofelia Desatnik Miechimsky, que generosamente me permitieron observar la riqueza de su trabajo de supervisión con los equipos de terapeutas, confiando en que de ello

resultarían aportaciones valiosas. Afortunadamente así resulto, mi gratitud con cada una, fue una experiencia generativa.

A los equipos de terapeutas que participaron en el proyecto y en especial a Marcela Gándara Zepeda, Griselda Trujillo Cedeño, Mónica Gamboa Suárez, Diviana Moreno Durán y María Magdalena Rodríguez Gutiérrez que con mucho entusiasmo mostraron su trabajo, y permitieron con ello, observar y reflexionar sobre la complejidad de los procesos de supervisión.

A las familias que participaron en estos espacios, aunque no fueron objeto central de análisis, aportaron estímulos muy ricos para el trabajo de los equipos y las supervisoras.

A l@s diferentes supervisor@s de México y de otras partes del mundo, de quienes he observado su trabajo a lo largo de los últimos 20 años, he aprendido mucho de ellos. Me he sentido cautivado, curioso y conmovido por sus prácticas.

A los diferentes equipos de trabajo con quienes he tenido muchas conversaciones al respecto a lo largo de estos años de doctorado : Sistémica Relacional México (Paulina Carrillo, Alma Aguilar, Andrea Anaya, Victoria Cervantes, Giovanni Martínez, Jalina Pollack y Paulina Medina Mora), Diálogos y Posiciones en Psicoterapia (Jorge Pérez y Sabrina Domínguez), Prácticas Dialógicas (Mónica Gamboa, Diviana Moreno y Ekin Tutek), Itinerarios Clínicos en Supervisión (Nora Rentería e Isabel Zepeda), el Curso de Formación de Supervisores del ILEF (Adriana Segovia, Ana Franklin, Carolina Rodríguez, Jorge Pérez, Maribel Najera, Flora Aurón, Jacqueline Fortes y Ofelia Desatnik) y a los diferentes equipos que asisten a espacios de supervisión conmigo en la UNAM, el ILEF, en Itinerarios Clínicos en Supervisión y de manera particular. Cada una de las personas y los diferentes procesos fueron puntos de inflexión y reflexión sobre la investigación y la propia práctica de la supervisión.

A mi familia, presentes y ausentes, son un tesoro valioso, los he llevado conmigo a lo largo de todo este camino. Gracias por estar en cada paso, cuidándome y recordándome cosas valiosas de la vida. Mi familia de origen, raíces fuertes y nutritivas. Mi familia de elección, Leslie y Paolo, mi hogar y mis amores de vida.

## RESUMEN

El presente trabajo se enfoca en los posicionamientos del supervisor en la supervisión en psicoterapia sistémica. Tuvo como objetivo describir los procesos de supervisión sistémica en equipos de terapeutas en formación en el Instituto Latinoamericano de la Familia, proporcionando a partir de ello información novedosa sobre el fenómeno de la supervisión. Las participantes fueron cinco supervisoras del ILEF y sus equipos de terapeutas en formación. El enfoque del estudio está centrado en la persona del supervisor y sus relaciones al interior del escenario de la supervisión. Se realizó a través de la metodología cualitativa, en un diseño de caso único con múltiples unidades de análisis. El tipo de estudio fue exploratorio teniendo en consideración los posicionamientos y patrones interactivos en la supervisión. El procedimiento fue la videograbación de: las pre-sesiones, las inter-sesiones y las post-sesiones. Posterior a ello, se transcribieron las sesiones y se analizaron a partir del análisis del discurso. El material se revisó en 5 ocasiones en diferentes momentos desde diferentes miradas, enriqueciendo y fortaleciendo su análisis. El resultado fue la identificación de 17 posicionamientos del supervisor en contraste con los 6 roles descritos en la literatura; se identificaron la confirmación, la directividad y la reflexividad como los tres posicionamientos de base; catorce posicionamientos específicos que acompañan a los posicionamientos de base: exploración, disonancia, dilucidar, aperturar, acompañar, mentora, vincular, dilematizar, empatizar, facilitar, enjuiciar, observar punto ciego de la terapeuta, observar punto ciego del equipo y observar el propio punto ciego; un movimiento particular del supervisor nombrado como “oscilación significativa” orientado a la articulación del movimiento entre posicionamientos a partir de la interacción en los equipos y los posicionamientos específicos más relevantes en las pre-sesiones, inter-sesiones y post-sesiones. También en los resultados se encuentra una guía de posicionamientos para el trabajo con los terapeutas y para ampliar el propio repertorio de posiciones. Finalmente se presentan algunos parámetros para las buenas prácticas en supervisión, que tiene la finalidad de acompañar los procesos formativos de supervisores y el auto-monitoreo del supervisor experto. Las conclusiones revelan la riqueza de la vida íntima de las supervisiones, la imposibilidad de no posicionarse, la importancia del metaposicionamiento, la responsabilidad que la formación del supervisor conlleva y la relevancia del lugar del supervisor, que acompaña a partir de la reflexión y el análisis, la transición de alumno a terapeuta. Se especifican las limitaciones del estudio debidas a la aparición del COVID-19 y a los tiempos para la realización del proyecto. El trabajo con los nuevos formatos de supervisión en los medios digitales y el trabajo con los posicionamientos en procesos terapéuticos complicados, son planteados como posibles líneas de investigación a futuro.

Palabras clave: Supervisión, supervisor, posicionamientos, oscilaciones, guía, parámetros.

## ABSTRACT

The present work focuses on the positionings of the supervisor in systemic psychotherapy supervision. Its objective was to describe the processes of systemic supervision in teams of therapists-in-training at the Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF), providing new information on the phenomenon of supervision. The participants were five ILEF supervisors and their teams of therapists-in-training. The focus of the study is centered on the supervisor's person and his/her relationships within the supervision setting. It was carried out through qualitative methodology, in a single case design with multiple analysis units. The type of study was exploratory taking into consideration the positionings and interactive patterns in supervision. The procedure was the video recording of: the pre-sessions, the intersessions, and the post-sessions. After that, the sessions were transcribed and analyzed with discourse analysis. The material was reviewed five times at different moments from different points of view, enriching and strengthening its analysis. The result was the identification of 17 supervisor positionings in contrast to the 6 roles described in the literature; confirmation, directivity, and reflexivity were identified as the three base positionings; fourteen specific positionings that accompany the basic positionings: exploration, dissonance, elucidating, opening, accompanying, mentoring, linking, dilemmatizing, empathizing, facilitating, judging, observing the therapist's blind spot, observing the team's blind spot, and observing one's blind spot; a particular movement of the supervisor named "significant oscillation" oriented to the articulation of the movement between positionings within the interaction in the teams and the most relevant specific positionings in pre-sessions, intersessions, and post-sessions. Also, in the results, there is a positioning guide for working with therapists and for expanding one's own repertoire of positions. Finally, some parameters for good practices in supervision are presented, which are intended to accompany the training processes of supervisors and the self-monitoring of the expert supervisor. The conclusions reveal the richness of the intimate life of supervisors, the impossibility of not positioning oneself, the importance of metapositioning, the responsibility that the supervisor training entails, and the relevance of the supervisor's place, that accompanies with reflection and analysis, the transition from student to therapist. The limitations of the study due to the appearance of COVID-19 and the times for carrying out the project are specified. The work with the new supervision formats in digital media and the work with the positionings in complicated therapeutic processes, are proposed as possible lines of research for the future.

Keywords: Supervision, supervisor, positioning, oscillations, meta-positioning, guide, parameters.

## INDICE

<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>1. El problema y su importancia</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Antecedentes y revisión de investigaciones</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Planteamiento del problema</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Justificación</b>	<b>28</b>
<b>1.4 Preguntas de investigación</b>	<b>30</b>
<b>1.5 Objetivos</b>	<b>30</b>
<b>1.6 Objeto de estudio</b>	<b>31</b>
<b>1.7 Perspectiva paradigmática</b>	<b>34</b>
<b>1.8 Posición ontológica, epistemológica y metodológica</b>	<b>35</b>
<b>2. Marco de referencia</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Revisión histórica de la literatura</b>	<b>38</b>
<b>Definición de supervisión</b>	<b>38</b>
<b>La ética en supervisión</b>	<b>44</b>
<b>Modalidades, modos y modelos de supervisión</b>	<b>45</b>
<b>La supervisión y sus tiempos</b>	<b>50</b>
<b>Los equipos de supervisión</b>	<b>53</b>
<b>2.2 Teoría existente relevante al tema</b>	<b>56</b>
<b>El Pensamiento Sistémico Complejo</b>	<b>56</b>
<b>El Abordaje Dialógico</b>	<b>59</b>
<b>La Teoría del Posicionamiento</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Estudios recientes sobre el tema</b>	<b>66</b>
<b>3. Metodología</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Tipo de investigación</b>	<b>76</b>

<b>Contextualización</b>	<b>76</b>
<b>Posicionamiento reflexivo</b>	<b>76</b>
<b>Preguntas de investigación</b>	<b>77</b>
<b>Enfoque, método y diseño</b>	<b>77</b>
<b>Fases del proceso de investigación</b>	<b>78</b>
<b>Descripción de los participantes que conforman el referente empírico (unidades de análisis)</b>	<b>80</b>
<b>Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos</b>	<b>82</b>
<b>Procedimientos para la recolección de datos</b>	<b>83</b>
<b>Herramientas y estrategias para el análisis y la interpretación de datos</b>	<b>84</b>
<b>4. Análisis e interpretación de los resultados</b>	<b>85</b>
<b>4.1 El supervisor y sus posicionamientos</b>	<b>85</b>
<b>Ejemplos de posicionamientos</b>	<b>88</b>
<b>Pre-sesiones</b>	<b>89</b>
<b>Inter-sesiones</b>	<b>96</b>
<b>Post-sesiones</b>	<b>102</b>
<b>4.2 Posicionamientos y revisión de las interacciones</b>	<b>111</b>
<b>Análisis de los posicionamientos</b>	<b>111</b>
<b>Identificación de las oscilaciones del supervisor</b>	<b>129</b>
<b>Oscilaciones significativas</b>	<b>130</b>
<b>4.3 Guía para la supervisión basada en el posicionamiento y las oscilaciones</b>	<b>137</b>

<b>4.4 Parámetros para la buena práctica en supervisión</b>	<b>142</b>
<b>5 Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>146</b>
<b>Referencias</b>	<b>157</b>
<b>Apéndices</b>	<b>166</b>

## Introducción

La formación de los terapeutas familiares sistémicos requiere del adiestramiento a través de un programa que comprende una sólida formación teórica, un proceso psicoterapéutico personal, la participación en talleres sobre la persona del terapeuta, la puesta en práctica del abordaje sistémico con familias, parejas e individuos que buscan atención por problemáticas diversas y **la supervisión en vivo y relatada**.

Desde la década de 1950 se ha escrito mucho sobre terapia familiar sistémica en libros y revistas especializadas, en las últimas décadas se ha profundizado la investigación en psicoterapia, pero en menor medida la investigación sobre los procesos de supervisión como puede apreciarse en las revistas *Family Process*, *Journal of Family Therapy* y *Journal of Marital and Family Therapy*. El énfasis en la supervisión asegura el cuidado a los clientes promoviendo el desarrollo profesional de los clínicos en entrenamiento. En especial la supervisión en vivo y el trabajo en equipo para la supervisión son formatos predominantes en las formaciones (Storm, Todd, Sprenkle y Morgan (2001), habitualmente acompañadas por registros de videograbación.

Sin embargo, de acuerdo con Storm, Todd, Sprenkle y Morgan (2001) hay un gran vacío en la investigación cualitativa y cuantitativa con respecto a la supervisión. Aunque es considerada práctica usual y central de todos los programas de formación hay poca investigación sobre su efectividad, los formatos y su proceso. La literatura se ha orientado más en el qué hacer en la supervisión en vez que en el cómo suceden las cosas en la supervisión (Keller, Protinsky, Lichtman y Allen, 1996).

La presente investigación está centrada en el cómo suceden las cosas en los procesos de supervisión, especialmente a partir de los patrones dialógicos. Para el estudio de los patrones dialógicos recurre al Análisis del Discurso AD como un método especialmente indicado para el análisis in situ de los diálogos terapéuticos (Tseliou, 2013). Para fines de esta investigación el acento está especialmente puesto en los posicionamientos en supervisión, con especial atención la persona del supervisor.

La información con la que hoy contamos sobre el process research, el desarrollo conceptual de las conversaciones transformativas, la teoría del posicionamiento, la teorización sobre la

supervisión en terapia sistémica, las prácticas dialógicas, el análisis del discurso, las nuevas tecnologías y los nuevos formatos de análisis de la información ofrecen un marco de referencia sólido que sirve de base para el planteamiento y desarrollo de la presente línea de investigación sobre “los posicionamientos del supervisor en supervisión sistémica”.

En el capítulo uno el lector encontrará algunos referentes que sirven como antecedentes del presente trabajo, partiendo del estudio de las secuencias discursivas y los patrones interaccionales, posteriormente se revisan algunos de los métodos dialógicos de análisis en psicoterapia y en la supervisión. Se presenta una amplia elaboración del planteamiento del problema en el que se revisan las formas de la supervisión, los modelos de la supervisión, los riesgos en la supervisión y la importancia de un estudio que revise los posicionamientos del supervisor. Se plantea la justificación del trabajo, sus preguntas de investigación, sus objetivos, el objeto de estudio, la perspectiva epistemológica, la posición ontológica/epistemológica y metodológica.

En el capítulo dos inicia con la revisión de algunos conceptos importantes ligados a las diferentes definiciones de supervisión y una propuesta de definición ampliada de la supervisión. Se encuentra también la revisión de las formas de supervisión, de acuerdo a los diferentes modelos de psicoterapia sistémica y los tiempos de la supervisión en las modalidades narradas y en vivo. El pensamiento sistémico complejo, el abordaje dialógico y la teoría del posicionamiento son presentadas como la columna vertebral teórica del estudio. Posterior a ello se encuentran los estudios recientes sobre el tema.

El capítulo tres se describe la metodología de la investigación utilizada, especificando las diferentes fases y procedimientos utilizados a lo largo de ella. En el capítulo cuatro se abordan los diferentes resultados, su análisis y su interpretación, a partir de cada una de las preguntas de investigación propuestas. Finalmente el lector encontrará en el capítulo cinco, conclusiones y aportaciones de índole práctico, con respecto a la literatura y con respecto a la investigación propiamente dicha. También en ese capítulo se exponen las limitaciones y las posibles líneas para futuras investigaciones.

## **Capítulo 1 El problema y su importancia**

El capítulo describe la relevancia de la presente investigación, inicia por hacer una revisión de los antecedentes de la investigación en psicoterapia y en supervisión, con especial énfasis en los procesos de interacción/comunicación/relación a partir de videograbaciones hechas en la práctica sistémica de la psicoterapia y la supervisión. Los hallazgos de la revisión indican un interés por las matrices interactivas diádicas o de mayor complejidad como las matrices orientadas a los multiactores, por las metodologías de investigación que se interesan en el diálogo y en los procesos discursivos, por argumentos como la polifonía, los posicionamientos y los patrones dialógicos. En la literatura hay muchos referentes teóricos sobre supervisión, pero destaca la falta de investigación al respecto.

Posterior a ello el lector encontrará el apartado sobre el planteamiento del problema, en él se revisa la naturaleza de la supervisión sistémica, las diferentes orientaciones y formas de la supervisión presentes en el campo, de acuerdo a la forma de entenderla y abordarla. De ahí se desprenden algunas preguntas para identificar el tipo de supervisión de la que se habla. En ese mismo apartado son importantes el foco de atención de la supervisión, los riesgos en ella y la importancia de una mayor conciencia de los posicionamientos de los supervisores en su práctica.

El siguiente apartado se ocupa de la justificación, ahí el lector encontrará las razones personales, profesionales y teóricas para la realización de este trabajo y su relevancia en su contexto. En seguida y para terminar el capítulo el lector encontrará las preguntas de investigación, objetivos, definiciones conceptuales del objeto de estudio, las unidades de análisis, la descripción de los casos, la perspectiva paradigmática, y las posiciones ontológica, epistemológica y metodológica del estudio. De esta manera el capítulo nos introduce a los fundamentos para el trabajo que se desarrollará en los capítulos siguientes.

## 1.1 Antecedentes y revisión de investigaciones

Una tradición especialmente cercana a la terapia familiar sistémica es la del Process Research (Fruggeri y Balestra 2014). Su intención es identificar las modalidades interactivas/comunicativas que están ligadas al emerger de nuevos instrumentos de sentido.

En este sentido algunas de las investigaciones en épocas recientes se han enfocado en el microanálisis de los procesos y la comunicación en psicoterapia (Beavin Bavelas, McGee, Phillips y Routledge, 2003; Salgado, Cunha, y Bento, 2013; Flam, 2016; Seikkula, Laitila, y Rober, 2012), recuperando el interés por los procesos.

Beavin Bavelas, McGee, Phillips y Routledge (2003) describen en su estudio a partir del microanálisis de secuencias de comunicación reales en psicoterapia, las funciones de tres herramientas discursivas de uso común en terapia sistémica: las preguntas, las formulaciones y la utilización de palabras o frases para crear nuevas perspectivas.

Karl Tomm (2014) ha estudiado los patrones interaccionales interpersonales en una matriz diádica, de los 5 patrones predominantes descritos, 2 son patrones negativos: los patrones interpersonales patologizantes (PIPs) y los patrones interpersonales deteriorizantes (DIPs), 3 son patrones positivos: los patrones interpersonales de bienestar (WIPs), los patrones interpersonales curativos (HIPs) y los patrones interpersonales transformativos (TIPs). Los patrones en las relaciones son entendidos como invitaciones recíprocas a la construcción en los espacios interaccionales.

Mikael Leiman (Hermans y Dimaggio, 2004) también en una matriz diádica utiliza el Análisis de Secuencia Dialógica (DSA) que se basa en el empleo de una serie de conceptos teóricos para articular y estudiar los patrones dialógicos que se encuentran incrustados en los discursos entre terapeutas y clientes. Para ello se interesó en 1) la multidireccionalidad de los discursos (hacia los presentes, los otros invisibles, los objetos inanimados, los fenómenos naturales, los objetos abstractos o los símbolos sociales), 2) el objeto referencial en el discurso (considerando que los signos se forman por las acciones con los objetos, por la tensión entre los objetos y los objetos para nosotros; a su vez los aspectos expresivos de nuestro discurso: las expresiones figurativas, el juego con los detalles seleccionados, los retratos del objeto, repetir las palabras y parafrasear enmarcan de diferentes maneras y son

inseparables del contenido) 3) el poliposicionamiento del autor hacia el objeto referencial y hacia quien está dirigida, y su posición autoreflexiva sobre ello puede ser ocupada por el mismo o por la voz de alguien más, los discursos son multivocales. Considera los desórdenes psicológicos como patrones de acción que llegan a ser repetitivos, ineficientes y perjudiciales para sí mismo o para otros.

Salgado, Cunha y Bento (2013) por su parte, hacen un análisis de los métodos dialógicos en el estudio del self, y describen un nuevo método al que llaman microanálisis del posicionamiento, tomando una perspectiva genética y del desarrollo en los procesos dialógicos. El método permite una descripción de los micro movimientos de las posiciones del self a lo largo del tiempo y del establecimiento de secuencias o patrones de posicionamiento, en el estudio dan especial atención al diálogo interno de cada participante. Estudian los posicionamientos internos y externos conectados unos a otros, los posicionamientos internos en el plano psicológico-experiencial y los posicionamientos externos en el interpersonal-interaccional, los primeros como auto-posicionamientos y los segundos como posicionamientos en una estructura espacial, temporal y semiótica. Este estudio ya presenta una perspectiva de análisis similar a la que se propone en este trabajo. Basada en la identificación de una porción de texto se realizó un micro- análisis basado en indicadores específicos, tomando en cuenta el concepto de posicionamiento al interior del diálogo terapéutico.

Salazar Orvig (2007) en su estudio con grupos focales refiere a los individuos como no sólo involucrados en los diálogos con los otros sino con su propio diálogo interno, en una compleja red de dialogismo. En los diálogos entre las personas encontró que los hablantes no son necesariamente los autores de los discursos, pero es a través de los discursos que otras voces pueden ser escuchadas. Y distingue entre locutores para referirse a quienes elaboran el discurso y enunciadores para quienes expresan diferentes puntos de vista al respecto. Al final concluye que las características dialógicas en los grupos de personas son el corazón en la construcción de las representaciones sociales, su densidad y sus dinamismos. Introduce así la matriz conversacional en los procesos de construcción y transformación en las construcciones sociales.

Seikkula, Laitila y Rober (2012) propusieron indicadores para observar la interacción en las investigaciones cualitativas con los multi-actores en los diálogos. Su trabajo se dirige al microanálisis de lo que sucede con múltiples actores en las sesiones de terapia. Definen como elementos de análisis importante la dominancia cuantitativa que se refiere a quien habla más en una secuencia, la dominancia semántica que se refiere a quién introduce nuevas palabras y nuevos temas en ciertos momentos de la conversación, y la dominancia interaccional que se refiere a la influencia de una participante en las acciones comunicativas, las iniciativas y las respuestas dentro de una secuencia. El método por ellos desarrollado a partir de estos elementos es el “Dialogical Method for Investigations of Happening of Change”. Sugieren a partir de un abordaje dialógico un equipo de investigadores para analizar las transcripciones de las videograbaciones, las categorizaciones y trabajar en los desacuerdos de las categorías analizadas más que en los acuerdos. Concluyen que tener mayor conciencia de la cualidad del lenguaje a través del microanálisis de los multi-actores en los diálogos trae nuevos entendimientos y favorece que las cosas no vistas puedan emerger.

Balestra y Fruggeri (2016) por su parte trabajaron en el análisis de cinco primeras sesiones de terapia tomando en cuenta como cada participante, terapeuta y familia, se posicionan en la interacción y en la narración, y en cómo estos aspectos generaban conversaciones diferentes. La elección de las primeras sesiones se debe al presupuesto que dicta que los procesos de cambio son independientes de las estructuras familiares y de la semántica de la familia, y que están relacionados con el tipo de conversaciones establecidas. El estudio exploraba el diálogo interno y el diálogo externo, dando mayor importancia a identificar los patrones dialógicos, que como se dijo antes, no son exclusivos de una determinada familia ni de una determinada problemática, y que pueden ser observados en terapias diferentes. Los resultados evidenciaron en manera detallada como terapeuta y familia de manera conjunta pueden dar vida a secuencias interactivas en las que desempeñan diferentes funciones en el proceso de negociación presente en las primeras sesiones. Del estudio emergen 9 patrones dialógicos, que buscan comprender como diferentes puntos de vista se contraponen, son negociados y co-construidos.

Flam (2016) realizó una investigación en el ámbito de la supervisión con un abordaje dialógico, pero orientado a la identificación de guías para la supervisión, es decir orientado al qué hacer en supervisión más que al cómo hacer. En la investigación trabajó con 16 supervisores de terapia familiar, de protección a la infancia, y de servicios de salud mental con diferentes profesiones y orientaciones teóricas. La investigación se interesaba en el proceso de compartir, explorar y cuestionar el conocimiento, con especial interés en tomar en cuenta a quién beneficiaba ese conocimiento, por quién era dicho ese conocimiento y por quién era evaluado ese conocimiento. Emergieron cuatro guías para los procesos de supervisión: 1) la elaboración de un contrato de mutuo acuerdo, 2) la exploración de posibles formatos de trabajo, 3) la exploración de contenidos y 4) el reconocimiento de la responsabilidad en los procesos y en los dilemas. Concluyen que la supervisión es un proceso en el que el conocimiento es co-creado en el diálogo en donde las diferentes perspectivas son involucradas, se exploran los múltiples entendimientos y se crean nuevas oportunidades cuando las diferentes perspectivas se intercambian en el diálogo. Sin embargo, el poder y la responsabilidad profesional del supervisor son mayores por el rol que desempeña.

Estas investigaciones muestran el interés actual por los abordajes dialógicos, que se han ocupado de conectar la teoría, el contexto clínico y la metodología de investigación, aunque con poca atención a los espacios de supervisión. Han desarrollado descripciones más ricas de los procesos interactivos y relacionales, valiéndose de metodologías de análisis atractivas para los clínicos, especialmente han hecho una generación de trabajos interesados por el micro- análisis a partir del Análisis de la Conversación AC y el Análisis del Discurso AC.

Al respecto, Tseliou (2013) hizo una revisión de 1970 en adelante en la base de datos PsycInfo y en tres de las revistas líderes en el campo de la terapia sistémica (*FamilyProcess*, *Journal of Family Therapy* y *Journal of Marital and Family Therapy*), encontrando que en el campo de la investigación se han adoptado en los últimos años, como métodos potenciales el Análisis de la Conversación AC y el Análisis del Discurso AD.

El AC y el AD han permitido poner especial atención a las estructuras conversacionales en las cuales el cambio puede acontecer, los análisis realizados han sido a partir de las acciones lingüísticas entre terapeuta y clientes. (Balestra, 2015), falta por desarrollar el análisis entre las acciones lingüísticas de los supervisores y los grupos de supervisión.

Para nuestros fines, de acuerdo a la tradición Process Research en la terapia familiar sistémica, el Análisis del Discurso nos ofrece la metodología de elección para este estudio (Fruggeri y Balestra, 2015). El AD se ha dedicado especialmente a estudiar las estructuras conversacionales, lo que ha dado luz sobre la manera en la que se construye la intersubjetividad en el curso de los diálogos, y como las personas pueden variar dependiendo de los contextos retóricos en los que se encuentran a través de repertorios discursivos diferentes (Tseliou, 2013). El AD se interesa en los aspectos constitutivos del discurso, en relación a nuestras subjetividades en la vida diaria, en como los discursos moldean nuestro hablar y restringen nuestras elecciones, tiene un interés más centrado en el proceso y en la deconstrucción.

Para Fruggeri y Balestra (2015) el análisis del discurso estudia como las personas usan el lenguaje para referir los hechos, eventos, comportamientos, mostrando como ciertas posiciones sean enfatizadas y otras descuidadas. La investigación en este ámbito tiene en cuenta los procesos de construcción discursiva de numerosos fenómenos con el género, las posiciones de las víctimas, la censura, el poder, los estereotipos culturales, etc.

Es muy importante en la labor de los supervisores el análisis de las posiciones que son más enfatizadas y las que resultan descuidadas, un mayor mayor conocimiento de ellas nos hace pensar en una práctica fortalecida que está atenta a la ética, al poder, al contexto y a las relaciones en la formación de los terapeutas.

De lo dicho hasta aquí se desprende el interés por estudiar los espacios de supervisión, que representan un vacío importante en la literatura, especialmente en lo que respecta a los posicionamientos entre supervisores y supervisados a través de las acciones lingüísticas, en los espacios dialógicos a partir del AD.

## 1.2 Planteamiento del problema

La supervisión sistémica comparte con la terapia sistémica su naturaleza pública, el énfasis en los procesos, y la flexibilidad y creatividad (Liddle, Breunlin y Schwartz, 1988). Su naturaleza pública ha ayudado en la creación de las formas tradicionales de supervisión en vivo y a través de videograbaciones. El énfasis en los procesos interactivos ha estimulado la atención en la observación directa. La flexibilidad y la creatividad han llevado a los usos novedosos del equipo, el teléfono y el role playing.

Diferentes instituciones usan estilos y formatos alternativos de supervisión para interrumpir lo menos posible el flujo de la sesión, algunos piden al terapeuta salir de la sesión para comentar los temas y hacer sugerencias sobre el proceso, otros supervisores entran a la sesión a enseñar la técnica, algunos más prefieren esperar hacia el final de la sesión para dar retroalimentación a los terapeutas, otro medio habitual son las llamadas por el interfón para hacer comentarios in situ al terapeuta. En los tiempos actuales con la presencia del COVID-19, las sesiones han pasado a ser en línea, con lo que se han implementado de manera efectiva los mensajes del supervisor a través del chat o whatsapp para acompañar en el curso de la sesión al terapeuta y la familia (Sahebi, 2020; Nadan, Shacharm Cramer, Leshem, Levenbach, Rozen, Salton y Cramer, 2020).

Han sido descritos diferentes modelos de supervisión, algunos basados en modelos de desarrollo y otros en modelos de roles sociales (Morgan y Sprenkle, 2007). Los modelos basados en etapas del desarrollo sugieren que los terapeutas pasan por un número predecible y universal de etapas por las que atraviesan como clínicos y/o en sus relaciones de supervisión, cada etapa está caracterizada por necesidades, conflictos y tareas. El rol del supervisor es identificar las necesidades de las diferentes etapas para adecuar el foco, los métodos y los estilos de supervisión para facilitar el desarrollo óptimo de los clínicos. Se asume que los clínicos que inician necesitan más estructura y tareas focalizadas mientras que los clínicos más avanzados van mejor en un ambiente de colaboración y focalizando en los conceptos.

Los modelos basados en los roles sociales parecen de naturaleza más descriptiva e intentan proveer un esquema para organizar lo que el terapeuta hace. Se busca ayudar a los

supervisados en el desarrollo de habilidades, la conceptualización y la personalización. Los roles del supervisor son como maestro, consejero o consultante. Describen las funciones del supervisor como monitorear, evaluar, instruir, dar consejo, consultar, dar apoyo y compartir. Desarrollando cinco tareas: consejería sobre habilidades, conceptualización de casos, rol profesional, conciencia emocional y autoevaluación. También en esta supervisión resulta importante considerar los factores contextuales: el supervisor, los supervisados, el cliente y el setting donde la supervisión tiene lugar, pero se pone especial énfasis en el lugar central que tiene la relación entre supervisor y supervisados.

Por su parte Fruggeri (2001, 2005) distingue entre el “modelo de supervisión como docencia” y el “modelo de supervisión como reflexión sobre la propia práctica profesional”. El modelo de supervisión como docencia se centra en el supervisado y en su proceso de aprendizaje, en cómo aplica un determinado modelo teórico para conocer algo o generar ideas con el fin de ser útil a un consultante, ya sea para tratar de dar un sentido a la situación en que se encuentra o para actuar de un modo que le permita al consultante hallar alivio en esa situación.

La supervisión como una práctica de reflexión sobre la propia práctica terapéutica gira en torno de la interacción entre el supervisado y su consultante. Aquí el foco está en lo que hacen juntos el terapeuta en supervisión y su consultante. Se aborda el nivel de la co-construcción, observando cómo se coordinan entre sí las construcciones individuales del terapeuta y del consultante a fin de generar una realidad social. Esta supervisión no se ocupa de ideas, actitudes, posturas ideológicas, sentimientos, emociones o conductas sino de pautas y procesos de interacción.

Como es evidente en la práctica de la supervisión de la psicoterapia, diferentes modelos de supervisión dan importancia y ponen su foco de atención en elementos diferentes. Tras la revisión de diferentes modelos de supervisión fue posible identificar cómo cada uno de ellos responde a preguntas diferentes (tabla 1), las preguntas nos sirven para orientarnos con respecto a los diferentes modelos adoptados por los supervisores en momentos y contextos diferentes.

Tabla 1

*Modelos de supervisión en la formación y la práctica de la psicoterapia*

<b>Preguntas importantes para los “Modelos basados en la fase del desarrollo del terapeuta” (Morgan y Sprenkle, 2007; Auron, 2009).</b>	<b>Preguntas importantes para los “Modelos basados en los roles sociales” (Morgan y Sprenkle, 2007).</b>	<b>Preguntas importantes para los “Modelos de supervisión como docencia” (Fruggeri, 2001; Fruggeri, 2005)</b>	<b>Prteguntas importantes para los “Modelos de supervisión como práctica de reflexión” (Fruggeri, 2001; Fruggeri, 2005)</b>
¿En qué momento de su desarrollo se encuentra como terapeuta?, ¿Qué necesidades, conflictos y tareas tiene en estos momentos?	¿En qué tipo de contexto se desempeña el terapeuta? ¿Cuáles son las habilidades y funciones que requiere? ¿Cuáles son las premisas de la institución?	¿Cuál es el modelo del supervisor? ¿Cómo puede ser implementado por el terapeuta?	¿De qué manera terapeuta y supervisor co-construyen una nueva realidad? ¿Qué tipo de relaciones, pautas y procesos se activan en el proceso terapéutico?

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente los siguientes autores: Auron, 2009; Morgan y Sprenkle, 2007; Fruggeri, 2001; Fruggeri, 2005.

La idea del posicionamiento es transversal a las diferentes modalidades de supervisar, voltear la atención en cada una de ellas al posicionamiento entre supervisor y terapeuta(s) es mirar también los microprocesos, aunque en algunas de estas modalidades de supervisión están implícitos los posicionamientos, volverlos explícitos ayudaría a trabajar con la conciencia del supervisor sobre ellos y facilitar la toma de decisiones a partir de ello. Por otra parte, atender momento a momento nos permitiría percibir el flujo del diálogo a partir del cuál el supervisor está siendo muy dinámico en su movimiento a lo largo de la sesión y el tipo momentos significativos en el diálogo que lo invitan a contra-posicionarse. El desafío del posicionamiento para el supervisor no es encontrar la posición correcta sino resguardar la flexibilidad de su poscionamiento (Rober, 2017) con la finalidad de encontrar posicionamientos diferentes en momentos diferentes de la supervisión.

Las posiciones que el supervisor toma en la supervisión son algunas de las posiciones que el supervisado tratará de aprender. En mi apreciación de la supervisión sistémica el terapeuta aprende del posicionamiento no solo del supervisor sino del equipo de terapeutas, podríamos

decir que una de las grandes ventajas de la formación en terapia sistémica es la capacidad para incorporar aprendizajes conscientes en el diálogo y otros más, no conscientes a partir de la relación (Bateson, 1988) que después pasan a ser observados a partir de la reflexión y el trabajo de la supervisión, volviéndose la oportunidad para aprender de las múltiples maneras de posicionarse frente a un tema. Parafraseando a Fruggeri (1996), la supervisión implica, un proceso de co-construcción de un contexto en el que es posible escoger entre un conjunto de alternativas y cambiar el conjunto de alternativas.

Bertrando y Gilli (2010) consideran la supervisión como esencial para un buen entrenamiento y una buena práctica. Un tema importante es que los supervisados puedan deuterio-aprender o aprender a aprender (Bateson, 1998) no tanto del contenido de la supervisión sino en especial de la forma que toma la supervisión, ya que la práctica de los supervisados puede ser influenciada. Especialmente participar en el proceso amplifica la capacidad para observar y observarse en los procesos.

El foco de la supervisión en términos generales puede estar puesto en el terapeuta, en el cliente o en la relación entre terapeuta y cliente (Bertrando y Gilli, 2010). De esta manera el objetivo puede ser principalmente resolver alguno de los temas personales del supervisado que interfiere con sus habilidades como terapeuta; ayudar a los supervisados a aprender habilidades y técnicas; aumentar la conciencia del terapeuta con respecto al contexto y a su posición; o apoyar a los terapeutas en entrenamiento en situaciones terapéuticas estresantes. Aquí de nuevo, el supervisor puede adoptar diferentes posicionamientos en la relación con el supervisado mientras que el foco pasa de ser el terapeuta, los consultantes o la relación entre terapeuta y consultantes, simultáneamente el supervisor se mueve entre el contexto de aprendizaje y el contexto clínico (Hernández, 2007), entre el desarrollo profesional del terapeuta y las reflexiones específicas del caso (Rober, 2017).

Aunque distintos modelos y modalidades de supervisión han sido planteados en este y otros escritos, de acuerdo con Storm, Todd, Sprenkle y Morgan (2001) hay un gran vacío en la investigación cualitativa y cuantitativa con respecto a la supervisión. En México hay un amplia variedad de formas y formatos para realizar la supervisión, los abordajes y los contextos van siendo diferentes dependiendo de los contextos públicos o privados, académicos o instituciones de servicio, con objetivos de formación académica, competencia

profesional y/o calidad de servicio, pero también hay un vacío importante en términos de investigación (Paquentin, 2004).

La supervisión es considerada práctica usual y central de todos los programas de formación, pero hay poca investigación sobre su efectividad, los formatos y su proceso. La literatura se ha orientado más en el qué hacer en la supervisión en vez que en el cómo suceden las cosas en la supervisión (Keller, Protinsky, Lichtman y Allen, 1996).

Independientemente de los modelos y modalidades con las que se lleva a cabo la supervisión, se espera que el supervisor tenga una formación sólida, con suficiente experiencia clínica, que tenga trabajo personal realizado en su historia como terapeuta, de preferencia con experiencia en diferentes contextos, formatos en su experiencia como terapeuta, con una formación como supervisor que le permita desarrollar la capacidad para trabajar como supervisor desarrollando una práctica ética, con sensibilidad social, capacidad clínica y facilidad para acompañar los procesos formativos.

El lugar del terapeuta representa un lugar reconocido en el tejido social, es a su vez una voz autorizada para acompañar la vida de las personas en las condiciones más extremas e inimaginadas posibles. El lugar del supervisor del psicoterapeuta es mucho menos visible socialmente, pero representa un lugar de prestigio en la comunidad de los psicoterapeutas, como dijimos antes, alguien que reúne una serie de condiciones que lo vuelven un candidato para acompañar el ejercicio de la profesión y la formación de los psicoterapeutas.

Ser supervisor trae crecimiento y enriquecimientos agregado en el aprendizaje relacional en los contextos de aprendizaje, clínico y social; la cantidad de experiencias de la que participa el supervisor en primera, segunda o tercera persona se vuelve exponencial, lo que hace que la propia práctica del supervisor se vea enriquecida. Casi simultáneamente puede incrementarse también la participación en contextos y foros académicos enriqueciendo su mundo profesional. Sin embargo, el lugar del supervisor no está exento de dificultades y riesgos en su práctica

## Riesgos en la práctica

**La robotización** de los terapeutas en formación que siguen de manera automática y mecánica las directivas del supervisor (Lowe, Hunt and Simmons, 2008; Schwartz, Liddle y Breunlin, 1988) o las guías de los modelos de psicoterapia generándose, poca adecuación a cada contexto, poca flexibilidad para desenvolverse con naturalidad en la relación con consultantes y una ansiedad creciente que repercute en la seguridad de los terapeutas. La robotización también puede ser originada en la inseguridad del supervisor, su necesidad de ser central, su deseo de ser admirado o en su dificultad para mirar la retroalimentación en el equipo de supervisión. Aunque es esperable un cierto nivel de robotización, sobre todo al inicio, antes la presencia del equipo y con terapeutas en formación con menos experiencia, conforme avanza el proceso de supervisión está tiende a disminuir volviendo cada vez más autónomos a terapeutas y supervisores.

**Los isomorfismos** entendidos como patrones relacionales que se repiten en diferentes sistemas (Rober, 2017; Haber, Marshall, Cowan, Vanlamdingham, Gerson y Fitch; 2013; Lowe, Hunt and Simmons, 2008; Schwartz, Liddle y Breunlin; 1988), como puede ser: 1) entre servicios de atención a los usuarios e instituciones como en los casos de violencia donde es frecuente observar que las relaciones al interno de la familias y las relaciones al interior de la institución contienen y reproducen pautas violentas, 2) entre sistemas terapéuticos y sistemas de supervisión como en los casos de formación de psicoterapeutas donde temas como la falta de escucha, el poco diálogo y las luchas de poder pueden estar presentes, 3) entre sistemas familiares y sistemas culturales como en todo lo que tiene que ver con la construcción de género donde los ejercicios de poder y de sometimiento de hombres hacia mujeres son naturalizados, por dar algunos ejemplos. Si el supervisor toma conciencia de los isomorfismos puede reflexionar sobre ello en ventaja para los terapeutas en formación y para el sistema global en su conjunto. Orientando de una manera diferente su relación con los terapeutas puede crear secuencias de relación más productivas en contextos contra-culturales.

**Otros modelos de psicoterapia** aprehendidos por los terapeutas, pueden ser asintónicos con el trabajo del supervisor, por otra parte la falta de familiaridad con el modelo del supervisor a su vez puede traer desconcierto. Con terapeutas más experimentados puede también dar lugar a la competencia entre el supervisor y los terapeutas. Crear un espacio para hablar de

los modelos, de sus puntos de intersección y sus puntos de divergencia ayuda a dar voz a los conflictos personales, identitarios, teóricos y epistemológicos

**La suplantación del lugar del terapeuta** por el supervisor, cuando el terapeuta se vuelve únicamente el canal para transmitir los mensajes del supervisor a los consultantes o cuando directamente es el supervisor que pasa a volverse el terapeuta. En ambos casos se acarrea el riesgo de que el supervisor ocupe el lugar de terapeuta de manera directa o indirecta, siendo que el contexto le da el lugar de supervisor, esto puede querer decir para el terapeuta no lograr la transición de alumno a terapeuta. Introducir la reflexividad se vuelve la piedra angular en la toma de decisiones para los terapeutas en formación, no que el supervisor decida en el lugar del terapeuta. Sin embargo, siempre hay situaciones de mayor urgencia que ameritan una pronta intervención con una buena dosis de competencia clínica, pero el espacio de supervisión debe cuidar a su vez construir junto con los terapeutas las competencias necesarias en su relación con los consultantes. Como afirma Rober (2017) la supervisión no es terapia; el supervisor es el supervisor del terapeuta, no es el terapeuta familiar de la familia ni el terapeuta del terapeuta.

**Los discursos privilegiados** desde el status profesional, el género, la raza, la clase social, la orientación sexual y la religión, por nombrar algunos, se vuelven ejercicios de poder y de deslegitimación (McDowell, Knudson-Martin y Bermudez; 2019; Markham e Janechiu, 2011; Dee Watts-Jones, 2010) que pueden quedar avalados en el espacio de supervisión, que van más allá de los discursos teóricos o de los modelos terapéuticos, en los cuales la interseccionalidad de cada uno de nosotros está presente, poniéndose en juego a partir de nuestras identidades y de prácticas terapéuticas poco sensibles a la diferencias sociales, ninguno escapamos a estos discursos. Los discursos pueden operar: 1) desde el supervisor que no se pregunta sus posibles puntos ciegos interseccionales, 2) desde una mayoría que normaliza a través del consenso en el equipo de supervisión, 3) de las voces que no se hacen presentes a través de palabras en los espacios de supervisión, 4) desde considerar que es impertinente hablar de temas que conciernen a nuestras diferencias por ser demasiado personales para los espacios de supervisión; etc. Se vuelven temas importantes de visibilizar por su poder organizador en las relaciones, dictando posiciones de superioridad a unos y de inferioridad a otros.

La persona del supervisor no ha sido tan atendida como lo ha sido la persona del terapeuta; formaciones, ciclos de vida, condicionamientos sociales, teorías, resonancias, temores, etc (Fortes, 2009); desde una mirada relacional el supervisor amplifica y nutre su self personal y su self profesional terapéutico con su self profesional de supervisor. Establece relaciones de diferente grado de aproximación y de confianza, aprende de sí y de su práctica. Además de ello enfrenta el desafío de encontrar espacios para cuidarse de la carga excesiva de trabajo, la omnipotencia, la pérdida de disponibilidad en las propias relaciones, etc

En cada uno de los casos que son supervisados habrá que tener en cuenta la experiencia del terapeuta, el momento del proceso terapéutico, la relación entre supervisor, terapeuta en supervisión y equipo, y el contexto en el que ocurre la supervisión. A nivel de microprocesos, los supervisores expertos nos pueden proveer a través de la observación de su práctica, faros que iluminen la delicada danza de posicionamientos en la supervisión, instrumentos que nos permitan entender más sobre la formación y desempeño de los supervisores.

Como ya se ha dicho antes, tenemos poco conocimiento generado desde la investigación sobre la supervisión sistémica (Storm, Todd, Sprenkle y Morgan, 2001). Estudiar la vida interna de los procesos de supervisión es una oportunidad y un recurso muy valioso. La supervisión tiene un papel central en los programas de formación de terapeutas, la calidad de las relaciones que se construyen en su interior, el aprendizaje clínico, el deuteroprendizaje sistémico que proveen los equipos de supervisión, el desarrollo de habilidades para tratar con los consultantes, el crecimiento profesional de los terapeutas y la integración de los distintos saberes otorgan un papel central a los supervisores. El estilo de cada supervisor será diferente, la manera de integrar una práctica será particular y la delicada danza con los diferentes integrantes del equipo será única.

Los posicionamientos del supervisor son un punto de observación poco explorado, su estudio permite centrar el interés en la forma que toma la supervisión a partir de las relaciones en los equipos de formación, es el cómo suceden las cosas en la supervisión, un vacío importante tanto en la clínica y en la investigación (Keller, Protinsky, Lichtman y Allen, 1996). Observar la experiencia de los procesos de supervisión en la formación de un centro como el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF), garantiza condiciones estables dentro de un proceso formativo de psicoterapeutas, que cursan un programa de 3 años en grupos

integrados por 4 personas y un supervisor, ciclo que se repite en tres ocasiones con supervisores diferentes. En términos formativos representa un nivel de integración muy alto entre los aspectos académicos, el desempeño como terapeuta y el lugar de observador participante como equipo en las terapias conducidas por los otros terapeutas.

En términos de supervisión representa la oportunidad para observar supervisores con mucha experiencia, conduciendo el trabajo en equipo de los terapeutas, favoreciendo el paso del alumno para volverse terapeuta, facilitando el desarrollo de competencias en el trabajo con los consultantes y estimulando el crecimiento profesional de los terapeutas. A toda esta riqueza sigue la pregunta del cómo lo logran, cuáles son los posicionamientos que cómo supervisores emplean en esta labor, de qué manera con estilos únicos comparten maneras de posicionarse que facilitan el desempeño y la efectividad en su labor. Estas incógnitas abren el espacio para profundizar en el argumento del presente trabajo.

### 1.3 Justificación

La motivación para estudiar los procesos de supervisión es primero que nada personal, es una experiencia de aprendizaje muy importante en mi carrera profesional, mi interés en este trabajo partió de profundizar en el tema, en la literatura teórica y de investigación, en tener un acercamiento cara a cara con el fenómeno de la supervisión, recurrir a colegas expertos que pudieran transparentar su actividad a partir de sesiones en vivo de supervisión, en procesos que consideraban con buena evolución, para poder centrarme en los microprocesos in situ.

ILEF es una comunidad accesible a la academia y a la investigación, yo formo parte de la comunidad ILEF, lo que me favoreció para darle al estudio un mayor toque de intimidad y formalidad. Por otra parte, eran equipos de supervisión que ya estaban formados y me permitieron sumergirme en su dinámica en un único encuentro. El inmueble y las instalaciones son los que habitualmente se utilizan para la supervisión por lo que una vez autorizado a realizar la investigación en la misma sede, fue una facilidad que permitió no alterar el ambiente y hacer lo menos invasiva posible mi presencia. A la vez mi participación podía tener el riesgo de verse como una evaluación de los supervisores y/o los terapeutas a partir de un criterio externo o de un criterio oculto.

Explorar las entrañas de la supervisión es develar la mirada de terapeutas expertos, en su hábitat formativo de trabajo natural. Obedece a una tarea importante, generar nuevos entendimientos, que se vuelven significativos para la comunidad ILEF y para la comunidad de terapeutas sistémicos/familiares en México. Es material significativo por tratarse de una institución que cuida la calidad en los procesos formativos de los psicoterapeutas, por tratarse de una planta de supervisores con un nivel académico y de experiencias clínicas muy altas, y en sí mismo por la calidad del material que fue posible obtener a partir de las sesiones de supervisión. Aunque en México hay algunos textos teóricos y clínicos sobre la supervisión en terapia familiar sistémica, están escritos a partir de la reflexión de los supervisores, no hay textos escritos como resultado de la investigación.

En términos teóricos la importancia del presente estudio es análoga a la de los procesos de psicoterapia, mientras que las conversaciones en psicoterapia buscan incidir en el proceso

transformativo de la familia como ha sido demostrado por diversos autores (McCarthy y Simons, 2016), las conversaciones en la supervisión suponen una transformación, premisa de base de este estudio, en el proceso de aprendizaje de los terapeutas en formación, aprender a pasar del contexto de aprendizaje al contexto clínico. El cómo los supervisores expertos favorecen ese aprendizaje a través de su propio posicionamiento, es un aprendizaje no solo acerca de la formación de los terapeutas sino de la integración, la flexibilidad y la sensibilidad de los supervisores en los procesos formativos.

El estudio es de relevancia especial para los supervisores, ya que nos da información útil para quien enseña y supervisa la psicoterapia, en especial la terapia sistémica en equipos terapéuticos. El análisis de la información está orientado a las conversaciones en supervisión como procesos, como una investigación estética que busca las formas como fueron descritas por Bradford Keeney (1983) es decir “yuxtaponiendo las visiones desde los diferentes lados de la relación a fin de generar una idea de relación en su conjunto”, actuando así buscamos entender el contexto interpersonal e individual que se construyó en el encuentro de supervisión. Pensar en los procesos conversacionales, nos ayuda a mirar como desde una óptica relacional lo que las personas hacen juntas se vuelve más importante, que las contingencias están por encima de los precedentes (L. Fruggeri, comunicación personal, Marzo 23, 2017).

La diferencia entre las diferentes conversaciones estudiadas nos ayuda a demostrar la constancia de los procesos en los mecanismos discursivos, lo que permite generar reflexiones para entender y observar los procesos de supervisión, desarrollar una mayor conciencia conversacional y del posicionamiento, a partir de los mecanismos discursivos.

## **1.4 Preguntas de investigación**

### **Pregunta general**

¿Cómo se desarrollan los procesos de la supervisión sistémica en equipos para formar terapeutas en el Instituto Latinoamericano de la Familia?

### **Preguntas específicas**

1. ¿Qué tipo posicionamientos practica el supervisor en la supervisión en psicoterapia sistémica?
2. ¿Cuáles son los hallazgos sobre los posicionamientos del supervisor al revisar la interacción en las supervisiones?
3. ¿Cómo puede guiarse el supervisor en la práctica de la supervisión a partir de los hallazgos sobre el posicionamiento y los patrones interactivos?
4. ¿Qué parámetros es importante considerar a partir de los hallazgos sobre los posicionamientos del supervisor para evaluar una buena práctica en supervisión?

## **1.5 Objetivos**

### **Objetivo general**

Describir procesos de supervisión sistémica en equipos que se realizan en el Instituto Latinoamericano de la Familia para la formación de terapeutas.

### **Objetivos específicos**

1. Mapear los diferentes posicionamientos del supervisor en los equipos de supervisión compuestos por supervisor y alumnos en terapia familiar sistémica en formación.
2. Mostrar los hallazgos sobre los posicionamientos del supervisor al observar la interacción en las supervisiones.

3. Desarrollar una guía para el trabajo del supervisor a partir de sus posicionamientos en supervisión.
4. Proponer un formato de evaluación para la práctica de la supervisión.

## **1.6 Objeto de estudio**

### **Definiciones conceptuales**

**Posicionamiento.** Posicionarse es algo que pasa en el curso de la interacción en los procesos discursivos, los posicionamientos pueden ser deliberados o inadvertidos. En el curso de cada diálogo la posición de cada interlocutor y de los otros puede ser aceptada o rechazada, pueden ser cambiadas y cambiar a través del curso de la interacción, la posición de un interlocutor posiciona o contra posiciona a otros interlocutores de manera explícita o implícita. Durante una conversación se dan contemporáneamente dos niveles de posicionamiento, cada participante posiciona a sí mismo y a los otros en la interacción en curso, y cada participante se posiciona a sí mismo, a su interlocutor y a los otros evocados en la narración (Harré, Moghaddam, Pilkerton, Rothbart y Sabat, 2009). Hablar del posicionamiento es hablar del lugar que tomamos con respecto a los otros mientras estamos en el diálogo.

**Patrones interactivos.** La interacción es la influencia recíproca entre dos o más personas, o entre individuos y grupos o entre grupos. Esta influencia recíproca genera secuencias interactivas que contienen redundancias en los posicionamientos de las personas que participan en ellas, en este caso entre supervisoras, equipos, terapeutas y consultantes. Al observar las secuencias interactivas es posible distinguir también los diferentes patrones que toman forma en los procesos discursivos de los equipos de supervisión.

**Supervisión en psicoterapia sistémica.** Se refiere a una relación entre una persona más experta y una o varias personas en entrenamiento a partir de las cuales se construye un contexto observante (Telfener, 2003), en el cual se pone en marcha un proceso generativo y transformador que busca: generar y perfeccionar las competencias técnicas de los terapeutas, crear una mayor conciencia sobre su persona y su actuar, estimular entendimientos complejos sobre los diferentes factores que intervienen en su práctica incluidos los condicionantes

sociales, favorecer la reflexividad a partir de una mirada externa e instaurar una mirada relacional que le permita plantearse puntos de observación desde la mirada de los otros.

**Supervisor.** Es también un psicoterapeuta, que en su función de supervisor aprovecha su experiencia para retroalimentar a los terapeutas en formación favoreciendo un proceso de aprender a aprender de los propios procesos con los diferentes consultantes y en los diferentes momentos, apoyado: en su formación de supervisor, en sus conocimientos teóricos y clínicos, en su entendimiento del contexto social y en su atención a las prácticas éticas. No busca generar replicas sino crear contextos y condiciones que favorezcan, en el caso de los terapeutas en formación, que a partir de su lugar de alumnos en formación se vuelvan terapeutas en la práctica.

**Terapeuta en formación.** Son los terapeutas que asisten a un curso de entrenamiento para formarse como psicoterapeutas, en este caso sistémicos o familiares, y que se encuentran integrando conocimientos teóricos, habilidades técnicas, habilidades relacionales, conocimientos personales y entendimientos clínico-sociales a su ejercicio de la psicoterapia.

**Equipo terapéutico.** Es el conjunto de terapeutas que forman parte del grupo de supervisión, está compuesto por el supervisor, los terapeutas en formación y los observadores del proceso terapéutico (terapeutas en formación que aún no inician su práctica directa como terapeuta de alguna familia).

Es importante reconocer que el objeto de estudio es la supervisión sistémica orientada a formar terapeutas familiares sistémicos y que sus categorías de análisis son los componentes, modelos, procesos, participantes e incluso momentos que dan sentido a dicha supervisión, en este caso en un contexto particular: el ILEF. Sus unidades de análisis por lo tanto serán los grupos conformados por supervisora y terapeutas en formación que participaron en cada equipo.

### **Unidades de análisis**

Fueron los grupos de supervisión del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia que incluyen una supervisora y las alumnas de terapia familiar en formación.

## Descripción de casos

Se invito a participar a equipos de supervisión compuestos por una supervisora y un grupo de al menos tres terapeutas que asisten a la supervisión regularmente. El equipo debía tener al menos tres meses de trabajo conjunto. Las supervisoras fueron todas supervisoras avaladas en su formación como tales por el ILEF, comparten la teoría sistémica como marco de abordaje general, pero tienen perfiles teóricos diferentes en lo particular. Son supervisoras expertas con al menos 7 años de experiencia.

De los doce supervisores posibles en ILEF, dos no tenían grupo de supervisión, una tenía un grupo con solo dos estudiantes, otra más se encontraba fuera del país y otra más era la fundadora de la escuela. Tratando de homogeneizar los criterios de selección quedaban 7 supervisoras de las cuales se invitó a 5 supervisoras.

Los perfiles profesionales son:

Supervisora 1	Enfoque Sistémico Género
Supervisora 2	Enfoque Sistémico Analítico
Supervisora 3	Enfoque Sistémico Constructivista Narrativo
Supervisora 4	Enfoque Sistémico Analítico
Supervisora 5	Enfoque Sistémico Estructural

La videograbación fue del trabajo del equipo de supervisión mientras trabajaban con un caso, que el supervisor y los alumnos consideraron previamente que había evolucionado favorablemente a lo largo del proceso. Es decir, donde las condiciones del trabajo en supervisión eran consideradas como buenas y de las cuales se podían tomar aprendizajes de su implementación.

## 1.7 Perspectiva paradigmática

La perspectiva paradigmática que sirve como base de esta investigación es el constructivismo (Ramos, 2015) que busca abordar acontecimientos de alta complejidad, el saber en esta perspectiva no se considera acumulado y absoluto sino susceptible de ser transformado y en permanente evolución, es decir susceptible de ser construido desde cada individuo y desde la relación que dicho individuo establece con los otros, el mundo y la realidad. El conocimiento entonces se construye a partir de procesos de interacción entre los individuos y los significados.

Dentro del constructivismo entendido como paradigma, dos aproximaciones resultan especialmente importantes para este trabajo: el Construccinismo Social, que sostiene que la realidad se construye socialmente, especialmente a través del lenguaje, en “un universo social múltiple”(Fruggeri, 1996, Gergen, 1996; Mc Namee y Gergen, 1996) y la Teoría del Posicionamiento que enfatiza como los individuos se posicionan en el diálogo a partir de repertorios conversacionales disponibles (Harré et al., 2009).

Las premisas en esta perspectiva paradigmática son (Ramos, 2015):

- 1) Que la realidad se construye socialmente desde diversas formas de percibirla y negociarla
- 2) Que el saber se construye de forma social por los participantes en el proceso de investigación
- 3) Que en la investigación no es ajena por lo valores del investigador, por lo que es importante transparentarlos
- 4) Y que los resultados no pueden ser generalizados de forma independiente al contexto y al tiempo

Los espacios de supervisión son contextos de interacción complejos susceptibles de ser estudiados y transformados desde la mirada del investigador, a partir de su revisión y reconstrucción orientada por un punto de vista que pone especial atención en los procesos dialógicos y los repertorios discursivos ligados a los posicionamientos de los diferentes actores que en ellos participan, esta mirada tiene sus raíces en el construccionismo social.

## **1.8 Posición ontológica/ epistemológica y metodológica**

La posición ontológica desde el constructivismo es que la realidad existe pero que puede ser interpretada y reconstruida desde las diferentes posiciones que asumen los observadores en un determinado grupo humano (Ramos, 2015). Las construcciones corresponden a las percepciones de cada individuo, de acuerdo a su propia experiencia y a la participación en los contextos sociales de los que forma parte, incluido el contexto presente en el que participa al realizar la investigación. De esta manera la supervisora, las terapeutas y el investigador ocupan lugares desde los cuales reconstruyen y negocian una y otra vez la manera de observar la realidad que observan en el proceso de la supervisión, dando origen a una danza polifónica (Seikkula y Arnkil, 2019; Aurón, 2000, Morson y Emerson, 1990) rica de saberes y de voces diversas.

La posición epistemológica entre el investigador y el objeto de estudio, en este caso el investigador y los grupos de supervisión, fue desde una posición subjetivista, donde hay una interacción con el objeto de estudio primero a partir de la presencia del observador en el ambiente y en el tiempo presente, mientras tenían lugar los procesos de supervisión y en segundo lugar una interacción a partir de los presupuestos del investigador al momento de volver a revisar el material. Los resultados son producto de la interacción en estos dos momentos. Como se trata de una realidad en grupos humanos que construyen significados, la forma para acceder es a través de la interacción subjetiva entre los actores del fenómeno, donde el investigador no es un individuo ajeno (Ramos, 2015), sino un individuo que participa con su propia subjetividad.

La posición metodológica (Ramos, 2015) es desde una mirada en la que la construcción y la reconstrucción de la realidad aparecen al observar la interacción y comparar la mirada de todos los actores de los procesos de supervisión, para luego seguir más específicamente las diferencias que darán como resultado patrones de los espacios de supervisión y los posicionamientos predominantes de las supervisoras. Tanto los participantes como el investigador están inmersos, desde lugares diferentes en la interacción. Está confrontación

entre la danza de los participantes y de los procesos de supervisión permitirá la reconstrucción de una nueva realidad sobre la supervisión.

## Capítulo II Marco de referencia

En este segundo capítulo el lector se adentrará en las diferentes miradas de la supervisión, sus presupuestos, las definiciones de supervisión incluida una definición ampliada, propuesta por el autor de este texto, así como algunos lineamientos para el trabajo en un espacio grupal de supervisión al interior de un proceso formativo. Posterior a ello se revisan las diferentes modalidades de supervisión, tiempos de la supervisión y el trabajo con los equipos en el campo de la supervisión sistémica.

En un siguiente apartado encontraremos una breve síntesis de tres aproximaciones teóricas y epistemológicas que sirven de base y de sustento general a la totalidad del trabajo. Encontraremos primero el Pensamiento Sistémico Complejo, que recoge a partir del pensamiento sistémico una serie de influencias que fueron enriqueciéndolo, dando por resultado una mirada poliédrica que tiene en consideración una variedad de niveles y contextos, a su vez que entendimientos y de lecturas matizadas por una fina sensibilidad ética y social. En seguida se encuentra el Abordaje Dialógico que enriquece la mirada de los macro-procesos a través de la atención a los microprocesos del diálogo, que enfatiza la importancia de los narradores múltiples, de la polifonía, la pluridiscursividad, el dialogismo y de las prácticas dialógicas. Para finalizar ese mismo apartado agregó la teoría del Teoría del Posicionamiento, como punto de conexión entre el Pensamiento Sistémico Complejo y el Abordaje Dialógico, con especial atención a los diferentes posicionamientos y a los repertorios personales de posiciones.

En el último apartado se revisan los estudios recientes sobre el tema de la supervisión sistémica especialmente lo que se refieren a la relación supervisor-supervisado, los roles del supervisor, los posicionamientos y sus oscilaciones, el contexto de la supervisión, la figura del supervisor, su self, su identidad y su diálogo interno.

## **2.1 Revisión histórica de la literatura**

La figura del supervisor surge a partir de un conjunto de factores como pueden ser: la necesidad de supervisores en los institutos o universidades de formación de psicoterapeutas que acompañen y acrediten una buena práctica de la psicoterapia en los terapeutas en formación, la necesidad en los lugares de trabajo de contar con supervisores avalados para asesorar a los terapeutas en los casos que por su dificultad representan un desafío para el terapeuta o la institución, concomitante a ello está la presencia en el campo clínico de terapeutas con amplia experiencia y que en muchos de los casos además son reconocidos por su trayectoria profesional. El proceso de formación de supervisores se da hoy en día, a través de los programas de formación, en los centros que forman psicoterapeutas sistémicos y terapeutas familiares.

### **Definición de supervisión**

Para Troya y Auron (Desatnik, Franklin y Rubli, 1999) la supervisión es un espacio de reflexión teórico, técnico y metodológico, en el que el supervisor facilita el análisis y la generación de una amplitud de visiones, a partir de las cuales trabaja con el equipo en su integración y priorización, de acuerdo a la utilidad para los consultantes, sin descuidar la atención a la persona del terapeuta. La capacidad del supervisor está dada en términos de relacionar, ver la multiplicidad de sistemas y favorecer la multiparcialidad, así como su habilidad para transmitir y retroalimentar a los terapeutas en formación.

Aurón (2000) la describe como una perspectiva de miradas y una metaescucha de voces, donde interactúan la escucha, la mirada, la palabra y el movimiento que se engarzan y forman un conjunto inseparable. La supervisión aquí se vuelve un espacio generador de cuestionamientos, aprendizajes y creatividad donde el terapeuta descubre sus cualidades para así poder potenciarlas. Considera la paciencia, la comprensión, la seriedad y el respeto del supervisor como aspectos muy importantes a cuidar en los procesos de supervisión. El supervisor escucha el conjunto de la sinfonía y escucha a cada persona, con ello transmite también un aprendizaje valioso en los alumnos. El supervisor guía y acompaña al terapeuta en el observar los diferentes niveles de lo que ocurre en las sesiones, y fuera de ellas.

La supervisión de terapeutas tiene como contexto inmediato un escenario clínico-formativo, donde se activa un proceso generativo y transformador, de esta manera se enseñan un enfoque específico de la terapia y una práctica reflexiva (Fruggeri, 2005; Hernández, 2007). La supervisión es una experiencia de transformación de todos los participantes: consultantes, terapeutas en formación, supervisor, de alguna forma quienes derivan y las instituciones de referencia, tanto las de los consultantes como la de los terapeutas y supervisor. Es una experiencia generativa, directamente genera competencia en los terapeutas y posibilidades de cambio en los consultantes, en ambos tenemos un proceso de aprendizaje.

Paraphrasing Stratton (2005) we can say that supervision is an active learning, an active reflexive process that passes from a learning of enunciations and facts to a learning of procedures, where 1) we use reflection or a second-order learning, which generates a greater awareness of our own biases and pre-understandings, 2) while we relate to others, with their own biases and pre-understandings, 3) in a cooperative learning where we create understandings and meanings. The practical learning of the supervision context favors a reflexive awareness, the articulation of knowledges and a monitoring in the way of participating in the conversations.

It is very important to say that the supervisor moves oscillating between his observation and reflections between the formative context with the therapists in training and the clinical context of the therapist with the family, he is not the therapist of the family, nor the therapist of the therapist. His function is oriented to create a generative experience in the therapists in training, that favors transformative experiences in the therapeutic system and the formative system.

At the same time the supervisor must work on himself (Madonna, 2020) to be the best possible formator, moving between the rigorous thought of the method and of the theories with an ethical perspective, and the vague thought of the flow, of inhabiting the process, of living the relationship with an aesthetic perspective that connects him to others; between a finality to influence in the supervision and a finality to change himself in the supervision process. In these movements we create the double description, a vision in depth (Bateson, 1998), a

visión en complejidad. Como veremos más adelante en los diferentes hallazgos de la literatura, estos movimientos oscilatorios crean el espacio necesario para favorecer la flexibilidad en el proceso de aprendizaje, para transmitir una modalidad que yuxtapone miradas, que entreteje saberes y que transmite una práctica sistémica con visión de profundidad.

Podemos decir también, que la supervisión se vuelve un proceso muy íntimo, donde la historia y el estilo de cada terapeuta se unen (Hernández, 2007), el supervisor crea condiciones relacionales diferentes que permitan que emerjan y se activen recursos personales del terapeuta y recursos del sistema en su conjunto, que complejicen y flexibilicen las posibilidades. Como supervisor se mueve entre la autoreferencialidad y la heteroreferencialidad, propiciando nuevas conexiones y comprensiones, estimulando la multiparcialidad y la polifonía.

Para el terapeuta, la supervisión es un escenario para refinar, desafiar y agregar elementos a su repertorio de características personales (Haber, 1996). Las fortalezas necesitan ser reconocidas, respetadas y utilizadas mientras que las debilidades pueden ser trabajadas y expandidas. En su propuesta Haber (1996) ve un proceso paralelo de supervisor-terapeuta con otro proceso paralelo terapeuta-consultantes que pasan a ser un proceso isomórfico en la medida que se tiene conciencia de cómo el reposicionamiento de alguno de los protagonistas, por ejemplo, el supervisor tiene un efecto directo en la relación con lo terapeutas, pero otro efecto en la relación entre terapeuta y familia. Es un tipo de proceso de interdependencia relacional donde el cambio en una relación trae movimiento en las otras relaciones (Fruggeri, 2018; Fruggeri, 2009).

En sistemas más amplios, como los institucionales, el ojo externo de un supervisor ofrece la oportunidad de suspender las praxis actuales y crear un espacio de reflexión, partiendo de premisas ajenas a la institución el supervisor puede ver lo que es invisible a quienes forman parte de la cultura institucional. La supervisión ahí se vuelve el contexto en el cual hacer evolucionar la reflexividad de las ideas, las acciones, los significados y las relaciones, y en el cual verse a través de los ojos de los otros. En contextos donde las personas que participan,

ocupan la misma posición jerárquica y las mismas competencias se puede hablar de un proceso de “parivisión o intervisión” (Telfener, 2011). De nuevo lo que tenemos es una metavisión en esta definición de la supervisión.

Para no desviar nuestra atención, regresaremos al contexto formativo de los terapeutas donde hay varios elementos a considerar como puntos de observación. Como señala Haber (1996) en el trabajo con los terapeutas en supervisión algunos elementos a tener en cuenta son: el self del terapeuta y su experiencia de vida interna, la ideología y la cultura del contexto de la supervisión, la ideología de los modelos de referencia del supervisado, y la cultura más amplia en la que se inserta la supervisión con respecto a la cultura popular, medios de comunicación, escenarios sociales, política y economía que trascienden e implican el contexto de la supervisión. Y de manera muy particular al enfocarse en las diferencias que la diversidad de cada terapeuta aporta el enfocarse en: 1) la etapa de desarrollo profesional de cada terapeuta, 2) la visión del mundo a partir de su raza, etnia, clase social, religión, orientación sexual, etc. 3) el género y 4) las cualidades personales especialmente las de personalidad, las físicas y los atributos propios del ciclo de vida.

#### Una definición ampliada para la Supervisión

Podemos decir para nuestros fines haciendo una definición amplia, que la supervisión es un espacio de corresponsabilidad y de co-construcción de un espacio seguro y nutritivo que pueda facilitar que las diferentes voces de los implicados puedan tener un lugar; que se reconozcan dominios de existencia y de conocimiento diferentes para el supervisor, las terapeutas y los consultantes. Un espacio de deuteroprendizaje (Bateson, 1998) en que los terapeutas aprendan sobre su participación en la construcción de alternativas y su participación en el cambio en la construcción de alternativas. Donde los terapeutas participantes puedan tomar mayor conciencia de las pre-disposiciones y pre-conceptos a partir de los cuales orientan sus diferentes narraciones y miradas; donde el supervisor transmite su saber y favorece un entendimiento crítico y reflexivo de los aprendizajes; escenario en el que es posible acompañar a los terapeutas en el proceso de observación de sus recursos y a ir más allá de sus límites personales ampliando sus repertorios conversacionales, interactivos y relacionales para ponerlo a disposición con sus consultantes; y en el que es posible abrir un

diálogo entre las personas, sus posicionamientos y la diferentes situaciones en que se encuentran. En este entendimiento de la supervisión la primera responsabilidad de autoobservarse, de tomar una mayor conciencia de sí mismo y de moverse de su posición es del supervisor.

La supervisión como **práctica ética** en un espacio formativo grupal requiere de un dispositivo que garantice:

1. Un espacio seguro y de confidencialidad
2. Sensible a las diferencias culturales e interseccionales
3. Donde se privilegian actitudes de respeto, apoyo y apertura
4. Con un clima de empoderamiento y colaboración, transparentando las relaciones de poder
5. En el que comparten y exploran diferentes puntos de vista sobre el manejo del caso
6. Se reconocen estilos y marcos teóricos diferentes
7. Se contiene y se posibilita emocionalmente
8. Y se retroalimenta sobre las áreas consolidadas y las áreas por desarrollar de cada terapeuta
9. Favoreciendo el crecimiento profesional y el monitoreo personal de los terapeutas
10. Reconociendo las limitaciones propias y del proceso
11. Favoreciendo la reflexividad a través de preguntas y comentarios sugerentes
12. Ayudando a mirar desde otro lugar, desde una meta-perspectiva
13. Señalando situaciones de riesgo y malas prácticas
14. Alternando espacios individuales y de grupo con los terapeutas, y cuando sea posible en encuentros de supervisión con otros equipos.

Como se dijo en la introducción la supervisión como práctica reflexiva y crítica requiere que en la persona del supervisor se tenga: 1) una formación sólida 2) con experiencia clínica 3) que tenga trabajo personal realizado en su historia como terapeuta 4) de preferencia con experiencia de trabajo en diferentes contextos y formatos 5) que tenga una formación como supervisor 6) con una actitud ética en su práctica y 6) sensibilidad social y personal para acompañar los procesos formativos.

Los supervisores a lo largo de su trayectoria van transitando hacia una mayor integración en su práctica y en su identidad conforme ganan experiencia, como se puede ver en la tabla 2, van progresivamente desarrollando una mayor flexibilidad, seguridad y claridad sobre su papel.

Tabla 2.

*Supervisores principiantes y supervisores experimentados.*

<b>Características de los supervisores principiantes y los supervisores experimentados</b>	
<b>Supervisores principiantes</b>	<b>Supervisores experimentados</b>
Falta de conocimiento de la teoría y el método de la supervisión	Bien informado sobre la teoría y el método en la supervisión
Uso excesivo de una aproximación en supervisión	Implementa aproximaciones diferentes adecuados para la situación específica
Ansiedad en el rol de supervisor y sobreidentificación con el rol de terapeuta	Entiende el rol y la responsabilidad en el proceso de supervisión
Interviene excesivamente por ser un clínico experto	Se siente más apto para movilizar los recursos de los supervisados
Se engancha en relaciones de poder con los supervisados con necesidad de demostrar su razón	Es capaz de conectar y trabajar con la visión del mundo del supervisado
Minimiza o excede el énfasis de la persona del terapeuta en la supervisión	Discrimina cuando explorar las interfases entre lo personal y lo profesional cuando toca un aspecto clínico relevante
Reacciona excesivamente con los supervisados	Es consciente y capaz de utilizar sus reacciones personales en el proceso de supervisión
Experimenta límites difusos y dificultad para afrontar los temas con los supervisados	Es capaz de usar un límite claro para mantener al supervisado apropiadamente involucrado en la tarea
Ignora las diferencias culturales y los estilos de aprendizaje en los supervisados	Respeto las idiosincrasias culturales y en el aprendizaje
Trabaja en los supervisados ignorando el contexto ecológico	Considera los diferentes aspectos del terapeuta y los consultantes: self, ideologías, culturas y contextos más amplios.
Se orienta al contenido	Trabaja con el proceso, incluyendo los procesos paralelos entre los sistemas terapéuticos y de supervisión

Fuente: Haber, 1998.

## **La ética en supervisión**

En la supervisión, como es evidente, la ética tiene un lugar privilegiado. La terapia sistémica de manera general, como queda establecido en los diferentes códigos éticos (AMTF, 1997) se ha pronunciado definiendo los lineamientos que delimitan lo que es ético y lo que no es ético con respecto a: 1) responsabilidad con los pacientes, 2) confidencialidad, 3) capacidad e integridad profesional, 4) responsabilidad con estudiantes, supervisados y otros subordinados, 5) responsabilidad con participantes de investigaciones, 6) responsabilidad con la profesión, 7) arreglos financieros, 8) publicidad, 9) respeto por derecho y dignidad de las personas, como lo dictan diferentes códigos en el campo de la salud mental. Los lineamientos éticos sobre la supervisión, están especialmente orientados hacia evitar y alertar, sobre las relaciones de abuso de poder con respecto a estudiantes y supervisados, y de terapeutas hacia consultantes. Para el supervisor se vuelve importante conocer cuales son los marcos de las buenas prácticas terapéuticas, ya que no solo forma, sino que vigila los estándares de la profesión.

En el contexto histórico actual nos encontramos de manera frecuente con transgresiones de los derechos humanos en la vida de las personas. Es una condición necesaria y fundamental que el supervisor esté muy atento a sus propios sesgos personales, prejuicios sociales y preconceptos teóricos; y al tipo de relación que establece a partir de ellos con sus supervisados y con sus ideas de estos. Por otra parte, es también muy importante, que el contexto de la supervisión este orientado por una postura en favor de la justicia y de la dignidad de las personas, de invitar a las personas a reconocerse con derechos, a favorecer las relaciones pacíficas y el agenciamiento, a desmitificar los códigos binarios y absolutos, a tomar en consideración las desigualdades del contexto, a utilizar la diferenciación de género como una mirada crítica y a observar la diversidad como la condición de vida, a buscar crear mayor conciencia de las relaciones de opresión y favorecer su transformación. De esta forma evita reproducir las condiciones de inequidad del contexto social en su labor formativa y en su labor clínica en el espacio de supervisión.

La terapia sistémica también se movió de una lógica enunciativa a tener cada vez más presente una lógica relacional, de lo enunciados generales que orientan la práctica hacia las situaciones específicas dictadas por cada encuentro (Larner, 2015). En el nivel relacional

cada acción liga al sujeto de manera indisociable a los otros sujetos en el mundo, la ética está implícita en nuestras acciones (Telfener, 2014), pero la primera responsabilidad antes de actuar es tomar conciencia de nuestro lugar en el sistema como: consultantes, terapeutas o supervisores. Son la singularidad de cada encuentro, de cada persona, de cada situación y de cada relación lo que nos condiciona y nos orienta en nuestro actuar ético y nos recuerda la importancia de visibilizar desde donde decimos lo que decimos o pensamos lo que pensamos. En términos de supervisión la mirada relacional nos invita a escuchar con los otros, reconocer sus lugares, ayudar a construir agencia en terapeutas y sus consultantes, favorecer el desarrollo de la identidad y el quehacer como terapeutas, enseñar la manera en que la persona es el instrumento de partida y las implicaciones de este quehacer, la relación se vuelve en primer lugar la fuente de aprendizaje.

### **Modalidades, modos y modelos en supervisión**

Como se puede ver la supervisión involucra mucha más que la simple transmisión de técnicas o habilidades clínicas, desafía personal e intelectualmente a los participantes en un contexto en el que lo mejor y lo peor del estilo del supervisor y del terapeuta pueden emerger. Miedo a exponerse de manera personal, interpersonal, cognitiva y profesional, actuaciones ansiosas, competencia con los colegas, resentimiento por encontrarse en el rol de aprendiz y las concomitantes e intensas emociones que suscita el ser supervisado y conducir una supervisión (Liddle, 1988).

Con respecto a la supervisión Keller, Protinsky, Lichtman y Allen (1996) encuentran en la supervisión un medio para 1) transmitir habilidades, ideas, técnicas, saberes, expertez, insight y modelamiento, 2) autoconocimiento que tiene que ver con el crecimiento personal, con expandir el conocimiento de sí mismo, y con como esto puede impactar el trabajo con los clientes. Como parte de su análisis (Morgan y Sprenkle, 2007) identifican tres dimensiones importantes transversales a los modelos de supervisión: 1) que la supervisión puede estar orientada a aspectos clínicos o a aspectos profesionales de índole más ética o legal, 2) que la relación puede ser más colaborativa y simétrica o más directiva y complementaria, y 3) que la supervisión puede estar más orientada a las necesidades profesionales y particulares de cada supervisado o a los mandatos clínicos y profesionales del campo.

El grupo de supervisión, por su parte, se vuelve un espacio que permite a los supervisados aprender a interactuar con los pares fomentando la propia responsabilidad, incrementando las competencias interpersonales así como la reciprocidad entre supervisados y supervisores, permite que los supervisados se exponga a una experiencia con un amplio rango de: clientes, intervenciones, estilos de terapia, múltiples abordajes para la resolución de problemas, así como a una variedad de intervenciones de los supervisores. Por otra parte, se pueden disparar altos niveles de ansiedad asociados a la vergüenza de exponerse, pérdida de la autonomía, desafíos a su competencia, así como dificultades en relación con la autoridad, representada por la posición del supervisor y las experiencias en los equipos (Clarke y Rowan, 2009)

Diferentes tipos de supervisión han sido desarrollados en la tradición sistémica, cada uno de ellos partiendo de modelos distintos, con focos, objetivos y modalidades diversas, tal como se aprecian en la tabla 3

**Tabla 3**

*La supervisión a partir de los modelos de terapia sistémica*

<b>Características de la supervisión y los modelos teóricos (Bertrando y Gilli, 2010)</b>			
Foco	Objetivo	Modalidad	Modelos
En el terapeuta en entrenamiento	Desarrollo personal y profesional del terapeuta	Reporte de caso	Psicoanalítico Intergeneracional
En la familia/cliente	Solución de problemas	Supervisión en vivo	Estratégico Estructural Primeros modelos sistémicos
En la relación terapeuta-cliente	Conciencia del contexto y el posicionamiento	Reporte de caso y Supervisión en vivo	Sistémico posmoderno Narrativo Conversacional

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente: Bertrando y Gilli, 2010.

**En la supervisión focalizada en el terapeuta**, el supervisor está especialmente interesado en el supervisado como terapeuta. A partir del crecimiento profesional del terapeuta se espera una mejor calidad en la terapia del cliente. Este foco de la supervisión es consistente con el objetivo de tratar los presuntos problemas personales del terapeuta, que pueden interferir con

la implementación de la terapia. Se espera que en la medida que el terapeuta se libera de sus propios obstáculos la terapia tomará un curso diferente.

**En la supervisión focalizada en la familia**, como fue el caso de las primeras supervisiones estratégicas y sistémicas, el supervisor tiende a participar pidiendo al terapeuta que haga lo que puede ayudar a la familia de manera efectiva. El objetivo es enseñarle lo que aún no sabe, con el fin de evitar los errores hechos por ignorancia. El riesgo aquí es que el supervisor haga la terapia con la familia, quedando el terapeuta en el rol de portavoz. En este sentido la introducción de la grabación en video favoreció una mayor autoconciencia del terapeuta, y la supervisión en vivo se volvió la herramienta perfecta para ayudar a los terapeutas en entrenamiento en el aprendizaje de técnicas.

En **la supervisión orientada en la relación terapeuta-cliente**, está profundamente influenciado por Bateson en la orientación de Milán, enfatizando la relación, moviéndose de la relación dentro del sistema del cliente a la relación dentro del sistema terapéutico, que es el sistema creado por la interacción de terapeuta y clientes. Más adelante con todas las aproximaciones posmodernas se dio un paso más allá, **la supervisión posmoderna** tiende a deconstruir la autoridad del supervisor, que es substituida por la relación colaborativa con los terapeutas en entrenamiento. El supervisor describe sus ideas en vez que enfocarse en una serie de presunciones y técnicas, con una orientación hacia los recursos y fortalezas en vez que hacia las disfunciones y la patología.

En **la supervisión relacional de Milán**, no se ofrece a los supervisados una solución “autoritaria”. Puede en vez de ello poner a los supervisados frente a una multiplicidad de puntos de vista, permitiendo que ellos miren su trabajo desde diferentes puntos de vista, al mismo tiempo construyendo hipótesis. No obliga a los participantes a buscar un tipo específico de hipótesis, porque la multiplicidad de miradas amplifica y ensancha el rango de competencias del terapeuta. Usualmente el grupo está suficientemente atento a reconocer los errores debidos a fallas en la responsabilidad ética y profesional, más que a las elecciones teóricas de preferencia. Si el equipo falla, el supervisor siempre está en la posibilidad de recuperar su autoridad. Los terapeutas perciben a sus colegas del equipo como un apoyo importante y como una ventana para su trabajo, no recibiendo un veredicto final, sino

impulsando las reflexiones de los supervisados sobre sí mismo y sobre la red de relaciones de la que forman parte.

En el caso de la supervisión con el **reflecting team** se puede distinguir un patrón similar. Un hilado de comentarios y de observaciones avanza una después de otra. La idea básica es que el procedimiento ayuda a terapeutas y clientes a ser más silenciosos y reflexivos, permitiendo de mejor manera la escucha. La escucha se vuelve la diferencia que hace la diferencia, volviéndose una de las habilidades centrales del terapeuta.

Otra variedad en este grupo de supervisiones, es la **supervisión en el estilo narrativo** desarrollada por Hugh Fox (Bertrando y Gilli, 2010), en este caso la supervisión se realiza a partir de una sesión videograbada. Aquí el grupo se centra en el proceso de narrar y re-narrar una historia. La persona en el centro no es el supervisado sino el cliente. Es importante para los miembros del equipo ser sensibles a sus respuestas personales y emocionales durante la supervisión. Una parte central es cuando la discusión se comparte posteriormente con los clientes.

Como se puede ver (Bertrando y Gilli, 2010) estos tres modelos supervisión comparten similitudes en su uso del grupo, en ser un espacio no autoritario y en su uso de la perspectiva dialógica. Pero también muestran diferencias debidas a los diferentes modelos de base. En el primero el énfasis está puesto en la construcción y propuesta de diferentes hipótesis, en el segundo en ofrecer puntos de vista diferentes y respeto en la escucha mutua, y en el tercero en el decir y entender las historias y las múltiples experiencias.

Cada terapeuta trabaja desde un punto de vista teórico, pero en la práctica hay mucho que no está contenido en los modelos. La supervisión en ese sentido se vuelve esencial para hacer generar en el terapeuta, conciencia de su conocimiento implícito (tácito), logrando un orden mayor de reflexividad. En articular competencias implícitas y teorías cada terapeuta necesita una mirada externa. No es suficiente su introspección cuando hay teorías implícitas en lo que se hace, más que lo que el terapeuta piensa acerca de algo, es lo que la persona refleja sobre ello. Es imposible para el terapeuta verse desde afuera, esto quiere decir que necesita de alguien más, el terapeuta en supervisión tiene que aceptar que el supervisor sabe más que él,

no necesariamente porque es más competente o experimentado, sino porque simplemente él está en una posición diferente (Bertrando y Gilli, 2010).

Esto significa que el supervisado es ó debería ser consciente que él se posiciona y es posicionado por otros, en su ser terapeuta. Pero él se posiciona y es posicionado en una variedad de maneras que muchas veces están fuera de su conciencia. Es la posición reflexiva del supervisor que invita al terapeuta a observarse en sus propios posicionamientos al interior de su propio diálogo interno al tiempo que el supervisor está atento al suyo propio. La posición del supervisor desde afuera hace que sea más consciente de la posición del terapeuta, y de articular esto de manera más amplía.

Se puede pensar en modelos más prescriptivos, descriptivos o reflexivos, probablemente todos ellos muestran al supervisado las implicaciones no deseadas (o no conscientes) en su manera de trabajar. El supervisor puede escoger en una manera más o menos autoritaria y directiva. Y el supervisado puede decidir aceptar o rechazar las indicaciones del supervisor, y decidir que usar, si decide hacer algo con ellas.

Al mismo tiempo, las diferentes formas de posicionarse pueden ayudar a explicar porque la supervisión es generalmente útil (percibida de esa manera), en una manera que es relativamente independiente del tipo de supervisión que en el momento está siendo realizada. No es el tipo o la modalidad de supervisión lo que son especialmente útiles, sino el hecho que el supervisor o el grupo de supervisión son alguien diferente al supervisado lo que garantiza la eficacia (Bertrando y Gilli, 2010). El posicionamiento del supervisor y el correspondiente contra-posicionamiento del terapeuta y los integrantes del equipo se vuelven parte esencial del proceso. Cecchin, Lane y Wendel (1997) describen la primera responsabilidad de supervisores y terapeutas como aquella de observar su propia posición en el sistema, vemos y pensamos dependiendo de la posición que tenemos.

Diferentes posiciones de supervisor generan diferentes clases de oportunidad y diferentes clases de curiosidades reflexivas generan diferentes posicionamientos. Un supervisor requiere un repertorio más extenso de posicionamientos que un terapeuta, y sus posiciones pueden variar entre tácitas e intencionales. Y mientras más el supervisor experimenta y

observa la práctica de otros supervisores, más logra trabajar con las posiciones tácitas y no valoradas, en un aprendizaje por diferencia (Burnham, 2012).

El terapeuta que se vuelve supervisor pasa por un proceso que se va desarrollando a lo largo de su carrera como supervisor, establece una relación entre su self de terapeuta y su self del supervisor. Y también desarrolla una relación reflexiva entre actividades e identidades de terapeuta y de supervisor. Las habilidades de supervisor no se limitan a ser las habilidades que ha desarrollado como terapeuta, por otra parte, el ejercicio como supervisor enriquece su propia práctica clínica. El ejercicio de supervisor obliga a ser más conscientes de sus prácticas y sus teorías a través de su explicitación y su explicación a los supervisados, lo que confirma su práctica en terapia y en supervisión (Burnham, 2012).

La explicitación requiere también una permanente atención a como las propias identidades de terapeuta, de supervisor y otras interactúan en un rico entramado que conforma la persona del supervisor. Se puede decir que tanto supervisores, como terapeutas y equipo cobran una conciencia distinta de sí y de los otros en el acto de supervisar, a través de la mirada y la voz del otro emerge una conciencia distinta de las diferentes identidades interactuantes.

### **La supervisión y sus tiempos**

Liddle (1988) describió las diferentes etapas del proceso de supervisión con los equipos a lo largo de un ciclo de supervisión. **Una etapa inicial** del proceso de supervisión que busca establecer una relación de trabajo estable entre el supervisor y los supervisados que permita que salgan a la luz el estilo interpersonal y conceptual del supervisado, un contrato claro que incluye las expectativas objetivos y naturaleza de la supervisión, los métodos y la evaluación, la competencia y la confianza son dos aspectos fundamentales de cultivarse. El final de esta primera fase está caracterizado por la ausencia de conflictos o desacuerdos y la presencia de sentimientos compartidos para afrontar el trabajo por venir con las familias en una atmosfera tan positiva como sea posible.

**La etapa intermedia**, que caracteriza por un trabajar y volver a trabajar con los modelos con el objetivo de familiarizarse con ellos, a la vez que con el objetivo de ayudar a los clientes. Como resultado de esta etapa el terapeuta produce su propia interpretación e improvisación del modelo de terapia enseñado, más a largo término el objetivo es el desarrollo de una

personal manera de hacer evolucionar el modelo. La tensión crece en el supervisor en los momentos en que la necesidad del supervisado se incrementa. Una limitación de la supervisión en vivo es que hay una inmediata reverberación, la terapia puede marchar o no marchar. Los terapeutas instrumentan el modelo al momento, y los ingredientes se van agregando, los resultados se van viendo semana a semana. El terapeuta es ayudado a tomar riesgos empujando sus límites personales previos, logrando a la vez nuevas habilidades y espacios de confianza.

**La etapa final** termina cuando finaliza el período de tiempo acordado, lo que es acompañado por una evaluación de los aprendizajes y desarrollos alcanzados por el terapeuta. La estructura jerárquica es menor, es el momento para compartir algunas de las experiencias personales del supervisor a lo largo de su carrera. Las discusiones se orientan hacia los proyectos futuros. Es el momento para identificar la naturaleza de los cambios personales y terapéuticos.

Desde las fases intermedias el supervisor es sensible a la necesidad creciente de autonomía en los supervisados. Y ya en la última parte, los supervisores deben permitir que los terapeutas lleguen a conclusiones, generen estrategias e intervenciones y evalúen su propio trabajo. No solo hay una mayor autonomía en los supervisados sino una mayor toma de responsabilidad en los procesos terapéuticos, mientras esto sucede el equipo y el supervisor se vuelven observadores que disminuyen su participación en la sesión dejando para el final la retroalimentación al terapeuta.

Al supervisor le toca señalar los cambios y diferencias en el pensar y el actuar de los terapeutas con respecto al inicio del ciclo de supervisión. Reconocer en base al desarrollo de cada terapeuta los logros alcanzados y las metas por alcanzar.

Con respecto al formato de la supervisión Keller, Protinsky, Lichtman y Allen (1996) describen un patrón de interacción clásico por encuentro de supervisión con casos narrados, que puede ser un formato para la supervisión con casos videograbados:

Primero una **etapa de rapport**, se suele utilizar este tiempo para comentar temas personales, académicos, trabajo o temas familiares. El tiempo de esta etapa es variable, de acuerdo a la

jerarquía manifiesta, el género del supervisor y el equipo, el tiempo que han trabajado juntos y la dirección que han tomado los casos, si son nuevos o ya van avanzados.

Después la **etapa de trabajo** es la etapa en que se examinan los casos clínicos que incluye típicamente la presentación del material sobre el cliente, ver una sesión videograbada, supervisar los bloqueos del caso, ver intervenciones potenciales, y los razonamientos detrás de las intervenciones.

La **etapa de la resolución** de las preguntas y la discusión de opciones, esta etapa incluye futuras direcciones y las opciones que han sido discutidas para la intervención. Eventualmente el supervisado selecciona alguna de las sugerencias y preguntas para implementarlas. Algunas veces las sugerencias pasan inadvertidas. En un formato alternativo que puede ser implementado aquí es el role playing o el equipo reflexivo, dejando al terapeuta del caso la última palabra sobre los aprendizajes obtenidos.

La **etapa final** incluye un periodo breve, un cierre abrupto o a veces sin cierre. El cierre suele estar más relacionado a presiones externas y a las agendas de los participantes que a factores interpersonales.

Supervisión con sesiones en vivo

En el formato de trabajo de la supervisión del ILEF, se trata de sesiones supervisadas en vivo, por lo que un primer tiempo es la **etapa de rapport y de preparación de la sesión (pre-sesión)**, se revisa la evolución del proceso hasta la última sesión, las comunicaciones entre sesiones con la familia, la experiencia de la terapeuta con los consultantes y la agenda posible para la sesión.

Un segundo tiempo es la pausa o **tiempo para integrar** algunas reflexiones, comentarios e intervenciones (**inter-sesión**) previas al cierre de la sesión. Una vez que tuvo lugar la primera parte de la sesión con los consultantes, se dialoga con el equipo favoreciendo la escucha de las diferentes voces: la de la terapeuta, las integrantes del equipo, la supervisora y desde luego tomando en cuenta las voces de la familia a lo largo de la sesión. Se trabaja en crear un entendimiento de la sesión y la posible manera de concluir la sesión. Conforme los terapeutas

se van sintiendo más seguros de sus propios recursos como terapeutas puede pasar este segundo tiempo a unirse con el tercer tiempo.

Un tercer tiempo o **tiempo de cierre (post sesión)**, es posterior a la sesión con los consultantes. Se ocupa para discutir los diferentes aspectos de la evolución del proceso terapéutico, los obstáculos, la actuación del terapeuta (emociones, competencias, puntos ciegos, etc) y la continuación del proceso.

### **Los equipos en supervisión**

Keller, Protinsky, Lichtman y Allen (1996) en su trabajo explican que una supervisión demasiado crítica puede hacer a los terapeutas demasiado cautelosos, dejando parte de ellos mismos fuera del proceso. Un supervisor que ocupa una posición de mayor poder puede ser visto como el director, que controla y que provee la información, pero independientemente de esto el lugar que tiene para acreditar a las terapeutas en formación, confirma su lugar en la escala jerárquica. A su vez los supervisados también parecen hacer cosas para controlar la sesión como hablar por espacios largos en la hora de supervisión, cambiar los temas cuando son incómodos, mostrar solo pequeños fragmentos de la videograbación y llevar la discusión del caso hacia temas personales, mostrándose confundidos con respecto a las sugerencias de la supervisión, o mostrándose frecuentemente en desacuerdo con las sugerencias del supervisor. El impacto de esto es que hay una menor intensidad entre el supervisor y el supervisado, que la discusión de los temas es poco tratada, el tiempo se hace escaso y es poco el contenido sobre el autoconocimiento.

Para los supervisados con menos experiencia “el manejo de los contenidos” puede ser el tema más importante, mientras que para los más experimentados es “la relación con el supervisor” que sirve de sostén a su conocimiento y sus habilidades. El interés en este análisis está puesto en la relación entre el supervisor y los supervisados, pero a partir de la reflexión de los procesos formativos.

El grupo de supervisión puede seguir una estructura jerárquica, en donde el supervisor es el líder, el equipo participa con una pluralidad de saberes y puntos de vista, mientras que el supervisor coordina y organiza la polifonía, destaca algunos aspectos y señala otros no visibles a primera vista. Aunque el supervisor formal es el líder, es considerado, en un

formato más horizontal, como un catalizador. Aunque el equipo participa enriqueciendo el proceso, no necesariamente, sabe más o mejor que el terapeuta considerado individualmente, pero sabe diferente (Bertrando y Gilli, 2010).

Para Clarke y Rowan (2009) señalan que los equipos exitosos unifican sus objetivos y procesos, saben cómo manejar sus conflictos y sus diferencias, en términos de modelos teóricos y de la práctica, en otras palabras, en alguna medida hay un acuerdo sobre las reglas y los roles en el equipo que les permite un balance benigno entre las necesidades y funciones individuales y grupales.

La noción compartida de características comunes en los equipos va contra la capacidad de los equipos de poder introducir diferencias. El terapeuta en los equipos puede perder su perspectiva individual en medio de la perspectiva grupal, volviéndose una amalgama de perspectivas individuales. En la diferencia puede emerger una variedad de posiciones y contrastes de percepciones o puntos de vista que provee un profundo entendimiento, que no siempre es asequible para cada persona. Conflictos y rivalidades, pueden también estar presentes en los grupos de supervisión, no hay un modelo teórico que proponga entender estos procesos, ni una variedad de técnicas que vayan orientadas a resolver las dificultades.

Además de ello, cuando los grupos van mal, los integrantes suelen negarse a decirlo, en parte porque no están convencidos de que algo pueda cambiar, pero también porque no saben cómo pueda verlos el equipo. Es una barrera significativa si se agrega el carácter evaluador de la supervisión y del grupo de entrenamiento.

Selvini y Selvini Palazzoli (1990) describen que el potencial de los grupos puede ser problemático cuando: 1. La competencia entre los miembros puede crear un excesivo número de ideas que pueden llevar a la confusión y perder de vista a la familia 2. Un miembro de grupo puede quedar marginalizado a través de las coaliciones y la búsqueda de un chivo expiatorio 3. Si las jerarquías llegan a ser rígidas pueden llevar al líder a sentirse impotente o ser pasivo, alternativamente a no escuchar las ideas e intervenciones del equipo 4. Un terapeuta puede llegar a ser objeto de crítica por el equipo (desplazando la agresión) o el equipo llegar a ser pasivo en su rol de consultor, dejando toda la responsabilidad al terapeuta.

Para Clarke y Rowan (2009) la transición necesaria de un equipo va de la competencia al apoyo y la cohesión grupal, que implica algún nivel de articulación en el desarrollo de un modelo. La clave es observar en qué grado un equipo de supervisión es autoconsciente, reconoce y negocia sus etapas o reconoce cuando enfrenta una nueva etapa enfrentando los nuevos problemas y presiones.

En el uso de equipo en su variedad posmoderna las contribuciones son tratadas como opciones en vez que como correctas o incorrectas, se promueven la colaboración y la cooperación, y en el caso de los supervisores ellos se posicionan como participantes en la conversación más que como poseedores de la verdad. La posición socio construccionista enfatiza el valor de las múltiples ideas, esto puede llegar a traer problemas cuando no se le da el debido peso a la experiencia clínica, la expertez y la habilidad del supervisor, quien frecuentemente es el único poseedor de ellas en esas circunstancias.

Clarke y Rowan (2009) enfatizan con respecto a la supervisión la necesidad de tomar de la posmodernidad el énfasis de la colaboración entre sus miembros. Tomando las diferencias entre modelos como diferencias generativas, sin relegar a los márgenes los procesos grupales con sus problemas y dificultades. Proponen ver a los grupos como socialmente construidos, con discursos dominantes y discursos subyugados, abriendo así posibilidad de mirar los diferentes niveles de discurso que operan en los grupos, unos más accesibles que otros.

## **5.2 Teoría existente relevante al tema**

En este apartado describiremos brevemente tres aproximaciones que sirven como base teórica para la totalidad de trabajo. Se plantean brevemente ya que su amplitud excede la finalidad de este texto. Lo aquí encontraremos son algunas de sus ideas principales que encuadran en un contexto teórico el resto del escrito. Las tres aproximaciones revisadas son: el pensamiento sistémico complejo, la teoría del posicionamiento y el abordaje dialógico.

### **El pensamiento sistémico complejo**

La aproximación sistémica no es solo una aproximación sino todo un movimiento. Es una comunidad de pensadores críticos sobre el cambio y la estabilidad en los sistemas (McCarthy & Simon, 2016). Interesados en pensar a los individuos no como unidades aisladas determinadas por su estructura mental o su historia sino conectados ecológicamente a través de relaciones entre personas, ideas, emociones, situaciones y contextos, en complejos sistemas sociales, económicos y políticos.

El pensamiento sistémico es algo diferente a la teoría sistémica, no es una propuesta a través de leyes que explican el todo, sino una serie de principios que funcionan como hábitos de puntuación, que permiten estar en una permanente búsqueda de múltiples entendimientos. Más que encontrar una respuesta última pretenden encontrar respuestas parciales, temporales, cambiantes y novedosas a los dilemas humanos. Otras veces nuevas preguntas, nuevos puntos de observación y nuevos puntos de vista a las problemáticas.

En un movimiento recursivo el pensamiento sistémico se fue haciendo más complejo, a partir de una mirada cibernética que propone ver a los individuos como parte de una red ecológica de relaciones, entendiendo la mente no solo dentro del individuo sino como inmanente al sistema, con sensibilidad estética por los patrones que conectan a los sistemas y por las diferencias que hacen una diferencia. La mirada sistémica ha estado siempre orientada a la búsqueda de sentido, a las miradas evolutivas y a la no patologización, en donde cada pequeña parte, cada síntoma, cada aparente discontinuidad del sistema encontraba un sentido a partir del lugar que ocupaba en la matriz total. La mirada sistémica que siempre invita a cambiar punto de vista para entender algo nuevo, a un permanente proceso de hipotetización, a cambiar puntuación, a pasar de un nivel a otro, a encontrar los puntos de conexión entre las

diferentes ideas. Un núcleo fundamental de estas aportaciones es la teorización de los niveles de aprendizaje y el concepto de deuteroprendizaje, como aprendizaje del aprendizaje, aprender sobre la manera en que aprendemos (Bateson, 2002; Bateson, 1998).

El siguiente giro en el movimiento recursivo del pensamiento sistémico fue el de los sistemas observantes o sistemas que observan, la premisa de base es que observador y observado, forman ambos, parte del sistema que a su vez se autoobserva. No hay una supuesta separación que permita pensar que el observador tiene un punto de vista objetivo, inevitablemente tiene un punto de vista desde el cual observa y se vincula desde algún lugar con el objeto de su observación, ambos en recíproca influencia. Esta atención en el observador da origen a las teorías del observador en las que por un lado es el observador que crea distinciones, categorías y descripciones, todas son operaciones del observador, esto lleva a observar la observación, entender el entendimiento, actuar sobre nuestro actuar, todas son operaciones de segundo orden. Por otra parte, a no pensar a los sistemas vivos como máquinas banales para las cuales ya existe una respuesta esperable, sino como máquinas no banales, impredecibles y únicas (Von Foerster, 1991; Von Foerster, 1987; Sluzki, 1987).

La otra corriente que dio origen a las teorías del observador, no viene de la cibernética sino del campo de la biología, fue el constructivismo de Maturana y Varela, que propone que la realidad se construye a partir del Sistema Nervioso Central y la experiencia, a partir del ambiente que impacta al organismo considerado como cerrado estructuralmente y abierto termodinámicamente, es decir, los organismos están determinados estructuralmente, por lo que lo que sucede al interactuar con ellos es que se activa una perturbación que genera una representación de la realidad. Los organismos son considerados autopiéticos, ya que se autoproducen y autopertpetúan. Propone poner a la objetividad entre paréntesis, argumentando que todo lo dicho es dicho por un observador a otro observador que puede ser uno mismo (Maturana y Varela, 2003; Maturana 1997; Maturana, 1995), en este sentido lo que decimos siempre es dicho desde algún lugar que no es el vacío, ni la verdad absoluta. Tanto la mirada de cibernética de segundo orden expuesta en el párrafo anterior como la constructivista agregan y recuperan para el pensamiento sistémico el lugar del observador como participante activo en la construcción de la realidad.

La posterior llegada del Construccinismo Social (Fruggeri, 1996; Gergen, 1996), puso de relieve no solo al individuo en un lugar activo como constructor de realidades, sino el papel central del lenguaje al interior de las relaciones en la negociación y construcción de realidades sociales. Esto, dio un matiz diferente a las relaciones entre los individuos, la importancia del lenguaje puso en el centro de la observación los discursos hegemónicos y los discursos marginales, el lugar político de los discursos y los interlocutores, el papel del lenguaje con constructor de realidades alternativas, los ejercicios de poder y los abusos de poder en los sistemas lingüísticos y culturales. La responsabilidad y la ética entendidas de forma relacional, como un ejercicio personal que se extiende a la red de relaciones significativas (Larner, 2015; McNamee y Gergen, 1999).

Conforme el pensamiento sistémico avanzó fue permeado por una variedad de lentes, los practicantes sistémicos en la actualidad ponen atención en cómo los diferentes niveles de contexto en la sociedad impactan el bienestar de las personas. Como señalan McCarthy y Simon (2016) usamos la palabra “sistémico” para retratar una fluida serie de prácticas con una preocupación ética que hace una diferencia en el quién y el cómo. “Sistémico” enfatiza la contextualidad, relacionalidad y las colectividades reflexivas en las prácticas de trabajo; explorar los movimientos críticos, abrirse a nuevas puntuaciones teóricas y éticas para la práctica, cambiarnos a nosotros mismos hacia nuevas formas de ser y hacer en el mundo en sistemas globales y locales mientras vivimos y trabajamos como activistas sistémicos.

La complejidad en el pensamiento sistémico requiere aceptar nuestra posición dentro de ella, limitada por una diversidad de factores y posibilitada por la aceptación de las propias limitaciones (Alarcón, 2001). La complejidad está dada por el humilde reconocimiento de nuestro lugar al interior de la ecología sistémica, el entendimiento de nuestro lugar en medio de un rico entramado de saberes y entendimientos que se traduce en una mirada orientada por el respeto, la atención a los diferentes participantes, niveles y contextos que enriquecen y nutren las relaciones humanas. La trayectoria aquí descrita refleja un largo camino de aprendizajes en el campo sistémico, disponibles como recursos y contradicciones para los practicantes sistémicos.

## **El abordaje dialógico**

El dialogismo fue propuesto por Bajtín, filósofo y teórico del lenguaje, lo entendía como la pluralidad de voces, lenguajes y perspectivas en el discurso. En su trabajo la prosa fue un género muy valorado, es el discurso de la vida cotidiana, la prosa y lo prosaico reflejan la practicidad del lenguaje, en el habitan la variedad de las formas del discurso. En ella encontramos la orquestación de varios lenguajes en una suerte de heterogeneidad del todo (Morson y Emerson, 1990). Considera que el otro es primogénito en el dialogismo, que las palabras ya vienen de los otros y de otros diálogos.

Dos nociones son parte fundamental de su articulado teórico: la polifonía que se refiere a la presencia de diversas voces, personas y personajes en el diálogo; y la pluridiscursividad entendida como la presencia de diversos lenguajes social e históricamente connotados (Bertrando, 2016; Seikkula y Olson, 2003) Diferentes voces se encuentran ancladas en diferentes discursos, son dos conceptos estrechamente ligados.

Bajtin (2012) estudió la novela polifónica en la obra de Dostoievski, y para referirse específicamente a la polifonía señala que "Donde veían un solo pensamiento él (Dostoievski) sabía encontrar dos ideas, un desdoblamiento; donde veían una sola cualidad; él encontraba la existencia de una contraria. Todo aquello que parecía simple, en su mundo se convirtió en complejo. En cada voz él sabía escuchar dos voces discutiendo, en cada expresión, oía una ruptura y la posibilidad de asumir en seguida una expresión contraria, en todo gesto captaba la seguridad y la incertidumbre a la vez, percibía la profunda ambivalencia y la polisemia de todo fenómeno. Pero todas estas contradicciones y ambigüedades se desenvolvían en un solo plano, voces acordes pero sin fundirse, desesperadamente contradictorias, como armonía eterna de voces diferentes o como una discusión permanente y sin solución". Es una invitación a tener como punto de observación la interacción entre las diferentes conciencias, voces y posiciones en el diálogo interno y externo.

Por su parte Seikkula, Laitila y Rober (2012) al hablar sobre los diferentes tipos de diálogo, describen los diálogos monológicos como aquellos discursos de la persona, que habla con sus propias ideas y sus propios pensamientos, en donde un discurso rechaza a otros. Los

diálogos dialógicos, en cambio, son construidos en base a los discursos previos y a los discursos por venir, un nuevo entendimiento es construido entre los interlocutores.

Para Duranti (Balestra, 2014) a través de las palabras del que habla se manifiestan las voces de terceros que pueden referirse a personas reales, a objetos sociales, a ideologías, etc. La presencia de estas voces da cuenta de la polifonía del lenguaje y de su estratificación en géneros diferentes de heteroglosia. La alteridad en el lenguaje implica según la hermenéutica dialógica una continua tensión entre la propia palabra y la del otro, tensión que puede asumir formas diferentes, de acuerdo a como el individuo se posiciona a través del lenguaje con respecto al otro en el diálogo. Explica Marková (Balestra 2014) que en vez de considerar a los individuos como entidades psicológicas monolíticas y homogéneas, el dialogismo subraya la importancia de considerar la naturaleza heterogénea y poliédrica que se expresa a través del discurso (Balestra, 2014). En particular lo que se observa cuando las personas cuentan una historia es la identidad multifacética de los sujetos y el modo en que estos diferentes matices son puestos en juego en la discusión (Salazar Orvig, 2007).

El dialogismo que caracteriza al discurso en el contexto terapéutico puede ser descrito en dos niveles, el diálogo en presencia, que es la conversación que sucede entre los interlocutores presentes, y el diálogo en ausencia, que tiene que ver con las voces de terceros evocados que entran en el discurso de los participantes. A través del diálogo en presencia se co-construye y se negocia el significado, desarrollando discursos sobre la base de los discursos de los interlocutores. Al mismo tiempo cada participante evoca a terceros ausentes o imaginarios, aliándose o distanciándose de ellos, iniciando un diálogo que alimenta el diálogo en presencia.

Agregado al diálogo en presencia y en ausencia, está el diálogo interno puede ser entendido como un complejo diálogo entre numerosas voces internas, una conversación frecuentemente difícil entre voces discrepantes unas con otras, voces y palabras hablando desde diferentes posiciones investidas con diferentes grados de autoridad (Morson y Emerson, 1990) Como puede suponerse la idea del self dialógico se basa en la presunción de una multiplicidad de posiciones que pueden ser ocupadas por una misma persona, y las otras personas pueden ocupar también múltiples posiciones en mi self, formando así un self multivocal, entre mis

posiciones externas y las posiciones externas de los otros integradas a mi self. Estas diferentes posiciones implican relaciones dialógicas internas y externas (Hermans, 2001).

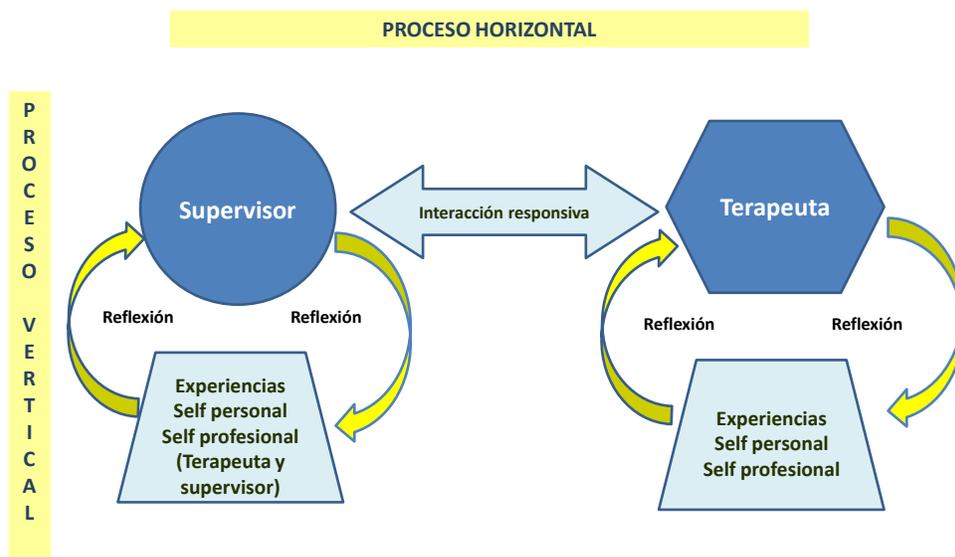
De acuerdo a la perspectiva dialógica, el cambio en el contexto terapéutico puede ser entendido como el emerger de una pluralidad de perspectivas que permiten una negociación y una redefinición de la narración y de la modalidad en la que se narra (Seikkula et al., 2012). Pero el diálogo no debe ser entendido solo como la expresión verbal, se dialoga de muchas maneras diferentes, con las posiciones corporales, con las voces colectivas, con las diferencias de poder en las relaciones dialógicas (Hermans, 2001) con las situaciones y con las emociones (Bertrando, 2014). En el contexto de la supervisión encontramos a menudo la pluralidad de voces y discursos en los intercambios dialógicos, que pueden asumir la forma de verdaderos diálogos dialógicos o de patrones desorganizadores del diálogo.

De entre las diferentes formas de patrones dialógicos desorganizadores podemos mencionar algunos de ellos: la forma estéril donde hay un número limitado e inflexible de posiciones para el diálogo. La forma cacofónica en la que no hay un posicionamiento con un orden o en referencia a otro, no hay conexiones lógicas o temporales entre los interlocutores. La forma monológica en la que hay un repertorio rígido de posiciones dominantes y la capacidad dialógica es seriamente reducida, las experiencias pueden ser muchas, pero siempre interpretadas desde la misma posición. La forma de descoordinación temporal en la que alguno o varios se fijan en horizontes temporales diferentes y no logran comunicarse entre ellos o con respecto a los otros externos a la familia. La forma de la discrepancia en el situarse, las personas saben su posición, pero no cómo se sienten, o saben cómo se sienten, pero no su posición, no logran usar estos dos saberes en el diálogo (Hermans, 2006; Bertrando y Lini, 2016)

En la versión de Rober (2008; 2005) los terapeutas se mueven entre dos espacios de diálogo: el diálogo externo con los consultantes y diálogo interno, que incluye el self personal y el self profesional, en el caso del supervisor como terapeuta y como supervisor. El reconocimiento de las diferentes voces en la interacción, enriquece el proceso de negociación de significados en el contexto de la terapia (Balestra, 2014) y en el contexto de la supervisión, motivo del presente estudio. Como puede verse en la Figura 1 hay una doble circularidad que conecta los procesos horizontales y verticales en el diálogo.

## Figura 1

La doble circularidad del diálogo en el proceso de la supervisión entre terapeuta y supervisor



Nota: Adaptado de *In therapy together. Familytherapy as a dialogue* (p.47), por P. Rober, 2017, Palgrave.

A manera de resumen diremos que las prácticas dialógicas se refieren a:

1. Como el conocimiento es dialógicamente generado, y crea y una realidad o un mundo de conocimiento que tiene un carácter local, es decir que está organizado y situado localmente (Flam, 2016).
2. Que el diálogo está orientado a que las diferentes voces, discursos y lenguajes puedan tener lugar en la polifonía de los encuentros.
3. Una postura dialógica implica asumir que el diálogo va transformando la relación de las personas.
4. Que la incertidumbre es un elemento fundamental para participar en un diálogo, no sabemos donde inicia, pero sabemos que el diálogo no termina.
5. En un diálogo, las diferentes ideas tienen derecho a existir.

6. Lo diálogos tiene lugar entre las personas, las ideas, los lenguajes, las emociones, los cuerpos y las situaciones.
7. En una postura dialógica se espera que emerja lo no dicho y lo indecible hasta ahora, que un nuevo lenguaje resulte del diálogo.
8. Es importante el contenido, pero especialmente es importante la forma del diálogo, que este orientado a la polifonía y la pluridiscursividad.

### **La Teoría del Posicionamiento**

El posicionamiento como teoría abre una dimensión de análisis de los encuentros interpersonales (Harré, Moghaddam, Pilkerton, Rothbart y Sabat, 2009) como es el caso de la terapia sistémica y de la supervisión sistémica, aunque los tipos de conversaciones identificados en la supervisión pueden ser similares o ser diferentes a los identificados en los procesos de psicoterapia.

Es especialmente importante la teoría del posicionamiento en este estudio ya que los posicionamientos del supervisor y los terapeutas en formación están al centro del mismo, es el núcleo principal de estudio. Se vuelve también el eslabón que en términos teóricos conecta los macroprocesos sistémicos con los microprocesos dialógicos, que permite entender como el supervisor atiende a los diferentes niveles sistémicos mientras que se encuentra implicado en el momento presente de la relación con los supervisandos, es un posicionamiento teórico y un posicionamiento relacional.

En términos generales en la teoría del posicionamiento, las posiciones están vinculadas al tipo de discurso que está teniendo lugar, que a la vez constituye el contexto para la interacción, y por otra parte los cambios de posición pueden cambiar el significado de lo que las personas están haciendo, es decir el contexto dentro del cual se mueven. Las personas se posicionan y posicionan a los otros, construyendo contextos de significado. La acción de la persona está vinculada al contexto que emerge de los posicionamientos recíprocos y la conciencia de los diferentes posicionamientos en el campo de acción, da una mirada sobre el proceso de construcción conjunta de los significados (Harré et al., 2009). En el curso de cada diálogo la posición de cada interlocutor y de los otros puede ser aceptada o rechazada, pueden

ser cambiadas y cambiar a través del curso de la interacción, la posición de un interlocutor posiciona o contra posiciona a otros interlocutores de manera explícita o implícita. Desde luego la conciencia puede ser un movimiento interno que después abre la posibilidad también para un movimiento externo en el posicionamiento.

La teoría del posicionamiento (Harré et al., 2009) revela los patrones implícitos y explícitos sobre la manera como la gente actúa con respecto a los otros, y como la manera de actuar nuestra y de los otros está asociada a los significados que atribuimos a las acciones. Conversaciones y prácticas no están determinados por niveles de competencia individuales únicamente, sino por derechos y deberes del contexto local en el que se encuentra el hacer y el decir.

La teoría del posicionamiento está conectada con algunos aspectos fundamentales de los encuentros interpersonales (Harré et al., 2009): a) que las acciones son los componentes significados de las vertientes de las historias. b) cada encuentro puede favorecer el desarrollo de más de una vertiente de la historia, y apoyar el desarrollo simultáneo de más de una de las vertientes de la historia y c) los significados de las acciones de la gente son actos sociales. Si las acciones tienen un lugar en las interpretaciones de la comunidad local, determinan una vertiente de la historia y a su vez son determinadas por esa vertiente. d) cada acción puede acarrear uno o más significados, e) las diferentes vertientes de las historias están parcialmente determinadas por las posiciones de los actores. f) la teoría del posicionamiento pone especial atención a las estructuras normativas al interior de la cuales las personas llevan sus vidas, pensamientos, sentimientos acciones y percepciones, confrontándose con estándares sobre lo que es considerado como correcto. Cada contexto local tiene prácticas implícitas o explícitas de poder, capacidades, estatus, vulnerabilidades, incapacidades, déficits sociales y cada posicionamiento toma forma a través de flujos discursivos a través de palabras, signos, gestos, convenciones, etc. A la vez los posicionamientos pueden ser intrapersonales o intergrupales.

Se puede decir que para la teoría del posicionamiento un cambio de posición es posible dentro de un contexto que les permita meta –posicionarse, haciendo uso del **repertorio personal de posiciones**, que prevee un listado de posiciones externas e internas conectados a diferentes voces y posiciones dominantes, quedando espacio para la construcción y activación de

posiciones alternativas. El posicionamiento y contra posicionamiento es tanto interior como exterior, en donde una posición da una respuesta dialógica a otra (Hermans, 2006). Tomar una meta-posición nos permite unir e integrar repertorios personales específicos. Esos repertorios específicos son un aprendizaje fundamental en el estudio de las supervisiones. De esta manera es posible mapear los posicionamientos útiles en los contextos de supervisión

En los repertorios de posicionamiento encontramos posiciones prominentes, depende ello del contexto y de la relación, tiempo y espacios pueden ser conectados de manera regular contribuyendo a organizar la experiencia humana, formando conjunto de posicionamientos que prevalecen por sobre otros en una situación dada, sin embargo, el resto de los posicionamientos quedan en el reservorio de posibilidades para otras situaciones. A cada posición en primer plano corresponde alguna o algunas otras que quedan en el fondo, de acuerdo a una situación y momento dados, pero siempre existe la posibilidad de combinarlos y recombinarlos.

Específicamente al referirse a las posiciones internas pueden ser divididas estas en posiciones sociales que corresponden a los roles prescritos y expectativas sociales, y las posiciones personales que corresponden a la manera en la que las personas organizan sus propias vidas a veces en oposición o protestas con las convenciones sociales. Entre individuos que conforman sistemas se construyen complejas unidades de significados al interior de los cuales cada uno tendrá posicionamientos prominentes, a su vez los repertorios personales de posicionamiento hacen prevalecer sistemas de significado específicos (Hermans, 2001).

El posicionarse es algo que pasa en el curso de la interacción como es en los procesos discursivos, estos posicionamientos pueden ser deliberados o inadvertidos. De acuerdo a Wortham (Fruggeri y Balestra, 2016), al analizar las conversaciones terapéuticas es necesario mirar la posición adoptada en la interacción y en los eventos narrados; Mikael Leiman (2004) se interesó en el poliposicionamiento para referirse a como los terapeutas y los consultantes se posicionan en su discurso con respecto al contenido del mismo y con respecto a la persona a quien se dirige el discurso, y aunque los espacios de supervisión en vivo no son exactamente lo mismo a las conversaciones terapéuticas, la recomendación puede ser tomada para enriquecer el entendimiento del diálogo en supervisión.

Durante una conversación terapéutica se dan contemporáneamente dos niveles de posicionamiento, cada participante posiciona a sí mismo y a los otros en la interacción en curso (posicionamiento en la interacción), y cada participante se posiciona a sí mismo, a su interlocutor y a los otros evocados en la narración (posicionamiento narrado). A la vez en el espacio de supervisión el supervisor/ interlocutor que presta atención solo a los posicionamientos narrados puede perder de vista los posicionamientos de la interacción, no observando que en el momento en que alguno se posiciona diferente cambia también el contexto de la interacción. Monitorear los posicionamientos propios y los de los otros se vuelve la vía para evitar cerrar el diálogo, para multiplicar los puntos de vista y estimular la introducción de nuevas historias (Harre et al., 2009). En ese sentido no se trata de la cura de posiciones des-adaptativas lo que hace exitoso un diálogo en psicoterapia o en supervisión, sino la disponibilidad de un repertorio de posiciones en la conversación y el enriquecimiento del repertorio, lo que favorece el establecimiento de un diálogo productivo en las relaciones (Hermans, 2006).

En el proceso de posicionamiento las interacciones orientan al diálogo en direcciones diferentes hacia el acuerdo, el desacuerdo, la negociación, la oposición y el desacuerdo (Hermans, 2006; Hermans, 2001). Es decir que entender el posicionamiento se vuelve especialmente importante en los procesos dialógicos en supervisión.

### **3.3 Estudios recientes sobre el tema**

En este apartado aparecen los estudios teóricos, clínicos y de investigación relevantes para los fines de este trabajo, que sirven de anclaje a los hallazgos que se presentarán más adelante como resultado del trabajo aquí realizado. Algunos de estos trabajos dan contexto, otros sirven de base y algunos otros acompañan amplificando los resultados que aquí se presentarán.

Schwartz (1988) destaca como un elemento fundamental de la supervisión la relación supervisor-supervisados, ya que llega a ser el mayor instrumento de transformación, requiere cuidadosa preparación y monitoreo. Algunas dificultades en la supervisión son inevitables, ya que es un contexto también de evaluación académica a la vez que de observación del apego a los criterios profesionales. Especialmente es importante considerar en la práctica de

la supervisión que 1) el terapeuta aprende a cambiarse a sí mismo para impulsar a los consultantes, tanto como el supervisor lo hace para impulsar a los terapeutas en relación con los consultantes; 2) que es posible que el supervisor deba tomar por un tiempo el lugar de “los ojos del terapeuta” para hacer observaciones e hipótesis que el terapeuta no ve; y que 3) en una observación de mayor amplitud el supervisor observa junto con el terapeuta el marco de la totalidad del proceso. Cada uno de estos puntos de observación es parte importante de un equilibrio entre guiar al supervisado y dar retroalimentación en su autonomía.

Haber (1996) menciona como las preguntas de información del supervisor, en una perspectiva exploratoria, facilitan que el terapeuta se ubique, preguntas tales como ¿Dónde se ubica en el sistema?, ¿Cuál es su posición en esta familia?, ¿Quién viene a ser en esta familia?, ¿En cuál rol se desempeñó más a lo largo de la sesión?, ¿porqué es que estuvo tan ocupado en ese lugar?, ¿cómo se siente en ese rol?, etc. A estas preguntas agrega otra serie de preguntas basadas en la interacción centradas en las diferentes etapas del proceso de comunicación: ¿qué ves y escuchas? (Perceptor), ¿qué significados le das a lo que ves y escuchas basado en tus experiencias y aprendizajes? (Creador de significados), ¿qué sentimientos se activan en base a los significados de esa experiencia? (Sentimiento), ¿cómo te sientes de tener esos sentimientos? (Sentimientos sobre los sentimientos), si estos sentimientos son inaceptables ¿cómo te defiendes de ellos? (Defensas), ¿Cuáles son tus reglas acerca del comentar sobre tus roles, tus sentimientos, tus valores, etc? (Reglas sobre los comentarios), basado en estos procesos ¿qué y cómo te comunicas? (Comunicador).

Ratliff, Wampler y Morris (2000) en un análisis cualitativo de 123 episodios de falta de consenso en la supervisión. Encontraron que la interacción entre supervisor-supervisado se caracterizaba por moverse entre la negociación y la colaboración, en un proceso de construcción donde es muy importante trabajar en la imagen de los terapeutas en formación, como competentes en la terapia y colaboradores en el espacio de supervisión. La supervisión se vuelve efectiva en la medida que supervisor y supervisado exploran juntos las ideas y las posibles estrategias, sin embargo, en los episodios donde hay falta de consenso (por malentendidos y sobre todo por falta de acuerdos), si el supervisor se vuelve muy directivo o evaluador pierde efectividad en su función. Una supervisión colaborativa empodera a los

supervisados en mayor medida que la supervisión jerárquica, la relación de colaboración en el espacio de supervisión favorece las posibilidades de negociación frente a los desacuerdos, esto puede querer decir para los supervisores evaluar y sugerir de manera tentativa, sin dejar de tener presente el juicio clínico y la responsabilidad profesional, afirmándose de manera moderada, y equilibrándolo con la confirmación de los terapeutas en sus competencias clínicas y de colaboración en la supervisión. Es de esperarse, que conforme los terapeutas ganan experiencia la relación se haga más colaborativa y orientada a la negociación, los terapeutas se vuelven más flexibles y desarrollan sus propias competencias/recursos. La flexibilidad en los supervisados indica también competencias y habilidades que se van afirmando.

Ungar (2006) describe como los supervisores al interior de una práctica posmoderna navegan entre una serie de roles generales para asistir la construcción de identidades de los supervisados, congruentes con las historias que se cuentan a ellos mismo como terapeutas exitosos. Como supervisor hay una permanente invitación a co-construirse de múltiples maneras dependiendo de lo que los terapeutas quieren o necesitan. En su trabajo identifica 6 roles en su trabajo como supervisor: a) como contención emocional, cuando ayuda a los supervisados a explorar la experiencia de su trabajo en terapia a un nivel personal, b) como supervisor cuando específicamente se enfoca en la persona en su rol como terapeuta, ayudándolo a ser mejor clínico, c) como consultor cuando aconseja sobre mejores opciones para su práctica basadas en su experiencia como supervisor, d) como maestro cuando instruye al supervisado sobre cómo hacer una intervención, ensayando técnicas o orientando sobre su actuación en la terapia, e) como colega cuando comparte responsabilidades clínicas colaborando junto con los supervisados y f) cuando aboga y alienta a los supervisados para tomar acciones o toma acciones directas para garantizar el bienestar del terapeuta, del paciente o de ambos.

Por otra parte, Morgan y Sprenkle (2007) identifican cuatro roles a partir del análisis en los modelos de supervisión: coach, maestro, mentor y administrador. a) El rol de coach involucra un énfasis en las competencias clínicas en un nivel idiosincrático. El supervisor asiste directamente al supervisado en su trabajo con sus clientes. El foco está puesto en ayudar a los clientes a alcanzar sus objetivos terapéuticos, ayudando a los supervisados a aplicar y

refinar sus habilidades clínicas. b) El rol de maestro enfatiza las competencias clínicas, pero en un nivel de especificidad más general. Aquí el supervisor motiva y facilita la adquisición de conocimiento e información aplicables a su trabajo clínico. Incluye aprendizajes sobre habilidades clínicas, teorías, conceptos sistémicos, etc. c) En el rol de mentor, el supervisor se enfoca en el desarrollo personal de cada supervisado como crecimiento profesional, ayudando a los supervisados a identificar y dirigir su contribución en la alianza terapéutica, y ayudando a cada supervisado a desarrollar o mantener un rol como miembro de una comunidad profesional. Ser mentor incluye trabajar con los temas del self del terapeuta que están relacionados con su funcionamiento clínico, sugerir terapia personal cuando sea necesaria, ayudar a los supervisados a reconocer sus fuerzas y limitaciones personales, nutriendo el desarrollo de su carrera profesional y trabajando en la relación de supervisor. d) En el rol de administrador, el supervisor se enfoca de manera amplia en la profesión, en los aspectos éticos y legales, y en los estándares que guían la práctica psicoterapéutica. El supervisor se asegura que el supervisado cumpla con los estándares en su trabajo, ayudando así a proteger a los clientes, a los supervisados y a la profesión.

Aponte y Carlsen (2009) en su aproximación refieren que el supervisor lleva la responsabilidad de observar el uso del self del terapeuta en los aspectos técnicos del proceso terapéutico, que los terapeutas que han sido entrenados en el uso del self en la práctica clínica, están mejor posicionados para ofrecer un abordaje sistemático. El supervisor guía a los terapeutas en asumir la responsabilidad no solo por sus acciones sino por su visión del mundo en el trabajo metódico de la terapia, dando especial atención al puente entre el trabajo en la terapia y la vida personal del terapeuta, explorando el uso que el terapeuta hace de su self conjuntamente con sus intervenciones, y los desafíos personales que representa. El trabajo en supervisión presupone el uso del self del supervisor, el contacto con su propio self tiene relación directa con la observación del uso del self en los supervisados; la persona del supervisor se vuelve también foco de atención en el contexto de la supervisión. Por otra parte, una mayor conciencia en el uso del self presupone un incremento en la habilidad terapéutica, y algunas veces crecimiento personal del terapeuta.

Watkins (2011) en su revisión sobre la supervisión señala que tiene una naturaleza cuadrática, como un rombo clínico que incluye el interjuego entre: consultantes, terapeuta, supervisor y

factores del contexto. También en su revisión de la literatura encuentra que un buen supervisor es caracterizado como empático, respetuoso y cálido, facilitador y colaborador, flexible, afirmado y animado, interesado e involucrado, competente teórica y técnicamente, apropiado y efectivo en su instrucción y enseñanza, apropiado y efectivo en su retroalimentación.

McCandless y Eatough (2011) exploraron las micro-habilidades de los supervisores en el desarrollo de habilidades reflexivas en los terapeutas, considerando como parte de la relación de supervisión: el uso del self del supervisor, las dimensiones de poder y la promoción del aprendizaje. En el proceso el supervisor se mueve de un estilo instructivo a uno exploratorio, propone la reflexividad siendo cuidadoso al hacer conexiones entre la vida personal y el trabajo clínico, de especial importancia son los componentes emocionales y experienciales del aprendizaje. Concluyen evidenciando que el cambio personal en los estudiantes no ocurre sin un compromiso paralelo en la persona del supervisor.

Sutherland, Fine y Ashbourne (2012) en una práctica construccionista social de la supervisión (2012) ponen especial atención en la reflexividad, la atención al poder, la polifonía, la complejidad sistémica, la generatividad, una estancia colaborativa y el foco en los recursos. Privilegian los macrocontextos socioculturales y los micro-contextos dialógicos, las micro y las macro orientaciones como competencias del proceso discursivo, así como las metáforas que permiten observar desde dentro o desde afuera una modalidad terapéutica. En la orientación construccionista se piensa en términos de conversaciones y diálogos generativos, en el contexto de la supervisión el objetivo es generar múltiples perspectivas con base en el principio de flexibilidad discursiva.

Burnham (2012) en su análisis de la supervisión explora como una conciencia reflexiva de la posición física y su capacidad para moverse/re-posicionarse facilita la elaboración de la actividad de supervisión y la identidad como supervisor desde diferentes niveles de aproximación. Refiere una permanente transición entre el ser terapeuta y el ser supervisor. Entre la posición del quehacer del supervisor y la posición como identidad en el ser supervisor. E indica que la experimentación activa con diferentes posiciones agrega al repertorio de posicionamientos del supervisor, a la vez que ayuda a ser consciente de los aspectos de su experiencia, que se restringían desde una determinada posición. La reflexión

se vuelve necesaria como un paso hacia la activa experimentación. La posición no intencional activa la experimentación mientras que la posición intencional permite reflexionar sobre la intención. La supervisión descrita de esta manera es un permanente moverse entre posiciones, ir hacia adelante y hacia atrás.

Haber, Marshall, Cowan, Vanlandingham, Gerson y Fitch (2013) trabajando en la supervisión de la supervisión plantean las intervenciones perpendiculares en los procesos paralelos, en los temas repetitivos en la terapia, la supervisión y la supervisión de la supervisión. Se entienden los procesos paralelos como procesos similares que ocurren a diferentes niveles. Consideran la unidad de cambio supervisor-terapeuta-consultante, en esta relación triádica prevalece por su importancia la calidad y la eficacia de la relación. Una intervención perpendicular es cuando interviniendo en el nivel de la relación supervisor-supervisado se tiene a la vez isomórficamente un efecto en el nivel de la relación terapeuta (supervisado)-consultantes, a veces esto solo es posible a través de la supervisión de la supervisión.

Veilleux, Sandeen y Levensky (2014) resaltan la importancia de las tensiones dialécticas en supervisión como guías para las sesiones de supervisión, donde es necesario un balance entre polaridades: promover el cambio/dar soporte, proveer feed back/mantener la relación, dar dirección al supervisado/dar dirección al supervisor, y foco en los consultantes/foco en el desarrollo del supervisados. Proponen a) la conciencia del supervisor con respecto a determinantes culturales/sociales, sobre su experiencia y orientación profesional, sobre sus estados internos y sobre sus expectativas y valores en la supervisión. 2) la intención, que está motivada por el diálogo interno y que requiere ser esclarecida y reflexionada, en las diferentes acciones que va emprendiendo el supervisor, y 3) la voluntad del supervisor que es el motor que activamente moviliza hacia alguna de las polaridades en la tensión dialéctica; estas tres actitudes son descritas por los autores necesarias para incorporar los factores contextuales y balancear las tensiones dialécticas durante las interacciones en supervisión. Aunque los diferentes modelos de supervisión están basados en orientaciones y objetivos diferentes, ellos no señalan como actuar en el aquí y ahora en la toma de decisiones, trabajar con las tensiones dialécticas se vuelve un ejercicio potencial en la toma de decisiones en el momento a momento. El trabajo con las tensiones dialécticas permite establecer objetivos específicos

con cada supervisado. Un atento seguimiento de las tensiones dialécticas de los supervisores revela a menudo patrones en la supervisión.

Shaw (2014) menciona como una efectiva supervisión está relacionada con un balance entre monitorear y ser mentor, es decir entre evaluar y acompañar en cada paso y desafío, integrando a ello liderazgo, una aproximación crítica, cuidado de la relación, transparencia y claridad, en donde los participantes encuentren un espacio para desarrollar una práctica ética y competente. La coexistencia de tensiones son parte del proceso de aprendizaje: confort y desafíos, saber y no saber, afirmación e incertidumbre, etc., y son parte necesaria de un proceso de aprendizaje reflexivo y crítico. Al mismo tiempo es necesaria una relación de respeto, tolerancia y de colaboración, así como una diferencia en la responsabilidad, la experiencia, un rol diferenciado en la evaluación y en el cuidar los requerimientos de una buena práctica profesional.

Fruggeri y Balestra (2016) aunque no fue en un contexto de supervisión, por su parte desarrollaron categorías de análisis, para identificar tres tipos de conversación transformativas en los procesos de psicoterapia a las que llamaron: generativas, exploratorias y oscilatorias. Las conversaciones transformativas se definen como “aquellas conversaciones que generan significados, exploran diferentes perspectivas y exploran diferentes caminos para enfrentar un tema”. Cada una de estas conversaciones es definida a partir del posicionamiento de los diferentes interlocutores. A partir de su estudio identificaron trayectorias del posicionamiento que permiten describir diferentes formas de las conversaciones. Resulta relevante el concepto de conversaciones transformativas, en términos de psicoterapia se refieren a conversaciones orientadas al cambio en psicoterapia, en términos de supervisión al aprendizaje de la psicoterapia.

Gaete y Ness (2015) a partir del concepto de posiciones en la supervisión articulan una aproximación para la supervisión. Utilizan el concepto de posicionamiento en vez que el de rol, por encontrarlo más dinámico. También lo utilizan para distinguir entre los roles como grandes funciones del supervisor, y los posicionamientos como movimientos más sutiles al interior de los roles. Utilizan el concepto de posicionamientos discursivos que son negociados y situados en cada momento. En su abordaje invitan a que el supervisor se posicione frente a diferentes situaciones. Observan que los supervisores toman múltiples posiciones en la

necesidad de responder adecuadamente en cada situación. Distinguen tres momentos del posicionamiento en la supervisión: un primer momento que privilegia la conexión y la responsividad con los supervisados, en un segundo momento el supervisor se posiciona orientándose entre tres de los grandes discursos: el desarrollo profesional, la evaluación o la vigilancia de una adecuada práctica; en el tercer momento pueden moverse entre promover la reflexión, contener o transmitir sus saberes, de acuerdo a cada situación. Se trabajo fue realizado a partir de un microanálisis de la interacción y de los posicionamientos discursivos, y encuentran que la conciencia del supervisor sobre sus propios pisicionamientos influye de manera positiva en el desarrollo de la supervisión.

Rober en su abordaje de la supervisión a partir del diálogo interno (Rober, 2017; Rober; 2016), menciona que es importante que el supervisor esté atento a lo que todavía no dicho y a lo que está implícito. El reto para terapeutas y supervisores no es encontrar la posición correcta sino resguardar la flexibilidad de su posicionamiento, con el fin de tener sensibilidad para entrar en sintonía con los otros. Propone el desarrollo de un proceso de autosupervisión que permita a los terapeutas moverse entre el pensamiento rápido de la sesión y el pensamiento lento de la reflexión posterior a la sesión (Kanheman, 2016), a lo que llama buena autosupervisión. En su método una premisa es que una mayor conciencia de los terapeutas sobre sus experiencias en terapia aumenta su flexibilidad en el posicionamiento. El supervisor escucha con generosidad y juntos con los terapeutas crea un contexto que permita hablar sobre la complejidad de la psicoterapia, los comentarios críticos son constructivos, y su actitud es empática, aceptadora y cálida. El puente empático es la invitación a entender desde la experiencia del terapeuta en la sesión algo de la experiencia de los consultantes.

Chang, Sesma, Cheang, McInstosh y Tomm (2020), utilizan el IPscope, para hacer distinciones que permitan identificar distintos patrones interaccionales. Sirve en supervisión para facilitar que los terapeutas puedan observar las posiciones que adoptan en las relaciones con sus consultantes, con la intención de crear una mayor conciencia de sus actitudes, sesgos y creencias que contribuyen en la construcción de la relación terapéutica. La falta de apertura de los supervisados y la búsqueda de supervisiones informales son dos señales de una relación empobrecida en la supervisión. De nuevo encontramos en su experiencia como en

la medida en que supervisor y terapeuta modifican su relación, influyen a su vez en el posicionamiento entre terapeuta y consultantes.

En los hallazgos hasta aquí descritos podemos señalar algunas consideraciones importantes que encuadran los resultados de este estudio:

\* En el ejercicio de la supervisión es fundamental el establecimiento de una relación fuerte entre supervisor y supervisados, en la medida en que esa relación se modifica se modifican los posicionamientos de ambos.

\*El trabajo en supervisión presupone el uso del self del supervisor y el uso del self del terapeuta en supervisión.

\*En la supervisión los aprendizajes de los terapeutas implican un compromiso paralelo del supervisor, que presupone su propia transformación. Crear una conciencia permanente de su lugar puede llegar a significar que es el primero en cambiar de posición.

\* Los roles son las funciones del supervisor, mientras que los posicionamientos son los movimientos particulares del supervisor durante la supervisión. Los posicionamientos son una serie de movimientos y acomodados entre supervisor y supervisados, es mirar el micro-proceso de la supervisión en la forma particular que toman los diálogos en cada ocasión.

\*La supervisión puede ser descrita también como un permanente moverse entre posicionamientos en una búsqueda de adecuarse a cada situación que favorezca en el estudiante un incremento en su competencia como terapeuta, que pase del ser alumno en el contexto de aprendizaje en el sistema de supervisión, a ser terapeuta en el contexto clínico con los consultantes.

\*En la literatura aquí revisada es evidente que el supervisor se encuentra en un permanente oscilar entre diferentes posicionamientos: negociación y colaboración, instrucción y exploración, flexibilidad y reflexividad, intencionalidad y experimentación, feed back y atención en la relación, contener y promover el cambio, directividad y auto-directividad, foco en los consultantes y foco en los supervisados, monitorear y ser mentor, afirmación e incertidumbre, confort y desafíos, conexión y responsividad, evaluación y vigilancia, autoobservación y puente empático. Aunque en todos estos hallazgos ya se incluye la

importancia de la flexibilidad y la atención entre los micro-movimientos por el supervisor, la literatura está orientada más a matrices diádicas. El diálogo en realidad respresenta un multiple posicionamiento de los actores, creando repertorios de posicionamientos conversacionales más amplios.

**“No te haces terapeuta sino eres alumno, no te haces terapeuta si eres solo alumno. No eres supervisor sino eres terapeuta, no eres supervisor si solo eres terapeuta”.**

## **Capítulo III Metodología**

En este capítulo el lector encontrará la ruta metodológica que fue seguida a lo largo de este trabajo. En principio se presenta una breve referencia al contexto local en el que tiene lugar el estudio, así como el posicionamiento del autor dentro de dicho contexto. Enseguida se presentan las 4 preguntas de investigación, así como el enfoque, el método, el tipo de estudio y el diseño que están a la base y guían las fases del proceso.

Posteriormente se señalan y describen las 4 etapas del análisis de la información con las particularidades de cada una, así como los participantes de cada uno de los 5 escenarios en que se recabo la información, las técnicas e instrumentos a partir de las cuales se recabaron los datos, y el tipo de herramienta y estrategia que se utilizó para analizar los datos.

### **3.1 Tipo de investigación**

#### **Contextualización**

En México los procesos de formación reconocidos para terapeutas familiares sistémicos tienen como requisito fundamental un cierto número de horas de supervisión para completar el programa de entrenamiento teórico, clínico y personal. En el caso del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF) el programa contempla para cada alumno la supervisión con tres supervisores diferentes a lo largo de los tres años de formación que dura el programa. Previamente cada alumno participa como observador por diez sesiones del trabajo que realiza algún equipo compuesto por el supervisor y los alumnos en supervisión, habitualmente 3 ó 4 alumnos. Una vez que el alumno se integra como terapeuta en formación a un equipo participa en supervisiones de su caso en vivo con el supervisor y en supervisiones en las que de manera horizontal los alumnos supervisan entre ellos sus casos

#### **Posicionamiento reflexivo**

Mi participación en la comunidad del ILEF desde hace 12 años es como docente y supervisor; durante tres años fui miembro del consejo directivo. Inicialmente se planteó por esta razón, realizar el análisis de las categorías conjuntamente con otras dos colegas externas a la comunidad del ILEF. Sin embargo, debido al tiempo dedicado a la investigación, a situaciones personales y familiares inesperadas; y la presencia de la Pandemia provocada por

el COVID-19, se realizó un análisis basado en la revisión de la información en repetidas ocasiones.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Qué tipo posicionamientos práctica el supervisor en la supervisión en psicoterapia sistémica?
2. ¿Cuáles son los hallazgos sobre los posicionamientos del supervisor al revisar la interacción en las supervisiones?
3. ¿Cómo puede guiarse el supervisor en la práctica de la supervisión a partir de los hallazgos sobre el posicionamiento y los patrones interactivos?
4. ¿Qué parámetros es importante considerar a partir de los hallazgos sobre los posicionamientos del supervisor para evaluar una buena práctica en supervisión?

### **Enfoque, método y diseño**

Es un estudio cuyo enfoque se ocupa de estudiar a los supervisores y los supervisados en el escenario social de la supervisión, busca ampliar el conocimiento al interior del fenómeno, a partir de las interacciones y los posicionamientos de las personas, en un escenario formativo en donde las condiciones temporales y espaciales en las cuales se trabaja se encuentran establecidas, pero al interior de estas condiciones cada supervisión tiene su propio arreglo particular. El enfoque, por tanto, está centrado en la persona y en sus relaciones al interior del escenario de la supervisión.

El método es cualitativo a través de un estudio de caso único que busca explorar el tipo de posicionamientos de los supervisores que se generan al interior de los grupos de supervisión, a partir de los patrones interactivos en las conversaciones.

Es un diseño de caso único por tratarse de una sola institución (ILEF) con unidades múltiples de análisis en este caso los equipos de supervisión (inclusivo). Siendo un estudio de caso único está caracterizado por 1) una perspectiva idiográfica que busca entender lo singular del caso, que trata de identificar las particularidades del fenómeno de la supervisión a partir de una institución de muy alto nivel académico como es ILEF, 2) pone especial atención a

como el caso está relacionado con su contexto, en este sentido el como los procesos de supervisión son parte de un contexto formativo más amplio y no como un proceso aislado, 3) integra información de diferentes orígenes dando mayor profundidad al entendimiento del fenómeno, en este caso a través del análisis de las unidades múltiples representadas por los cinco equipos de supervisión y por la revisión del material desde diferentes perspectivas, 4) considera la temporalidad como un elemento fundamental, con respecto a los procesos de supervisión que fueron estudiados en una sola sesión de cada equipo, que estaba ubicada en la parte final del año de supervisión, y 5) tiene especial interés en enriquecer la teoría, en lo que se refiere a este trabajo, aportando información novedosa sobre los posicionamientos del supervisor en relación a las terapeutas y los equipos de supervisión (Willing, 2013).

El tipo de estudio es exploratorio, de acuerdo a los objetivos de la investigación. Se busca identificar los posicionamientos y los patrones interactivos en la supervisión en terapia sistémica en el contexto del ILEF utilizando el análisis del discurso.

El objetivo es proporcionar información novedosa sobre el fenómeno de la supervisión, llegando a conclusiones teóricas a partir del análisis intensivo y profundo de un número reducido de supervisiones, pero que siendo casos múltiples robustece el estudio. La tradición que sigue la investigación es el análisis del discurso a partir del ProcessResearch.

En el curso de un encuentro de supervisión cada tema se desarrolla a través de diferentes posicionamientos de los participantes, dando forma así a micro-cambios que se interconectan en patrones dialógicos diferentes. Exactamente porque resalta la forma y la redundancia de la interacción, el concepto de patrón es un lente óptimo para evidenciar los micro-procesos de posicionamiento, implicados en el desarrollo de cada encuentro de supervisión

### **Fases del proceso de investigación**

El procedimiento aquí descrito tiene como base la metodología utilizada por Balestra (2014). Una vez videograbados y transcritos los encuentros de supervisión e identificados los temas principales que caracterizan las conversaciones de las 5 supervisiones que constituyen el material de análisis, el análisis se articuló de la siguiente forma:

**Etapa 1.** Identificación de los posicionamientos. A partir de la transcripción de las sesiones de supervisión subdivididas en pre-sesión, inter-sesión y post-sesión se realizó la identificación de los posicionamientos de la supervisora, la terapeuta a cargo, y las colegas en formación que también conformaban al equipo de supervisión (Apéndice 2).

Como anteriormente se explicó en el texto, el constructo de posicionamiento utiliza una metáfora espacial para indicar la “perspectiva” desde la que una persona habla (Seikkula, Laitila y Rober, 2012) que permite percibir a sí mismo y a los otros de una manera específica, adoptar una posición implica hacerlo también con respecto a los otros presentes o a los otros evocados. A la vez los otros se posicionan recíprocamente en un proceso continuo, de posicionarse y contraponerse con los otros, que a su vez nos invitan a asumir nuevas posiciones, fenómeno que se observa en los diálogos como un proceso ininterrumpido de identificación y diferenciación (Seikkula, Laitila, & Rober, 2012). Según Wortham (Balestra, 2014) el estudio de como la heterogeneidad del sí mismo emerge a través del diálogo requiere un análisis de la conexión entre el posicionamiento en la interacción y el posicionamiento en la narración. En el caso de la supervisión se observó una predominancia de posicionamientos interpersonales-interactivos en el contexto del trabajo de supervisión y una predominancia de posicionamiento hacia el contenido-narración con respecto a la familia.

Para identificar las categorías con las cuales nombrar los posicionamientos se utilizó el criterio de adherencia al contenido fenomenológico de las frases, como lo ha sugerido Salgado, Cunha & Bento (2013). Algunos de los posicionamientos de las supervisoras, tuvieron primero, referentes encontrados en la literatura de la supervisión en terapia sistémica y posmoderna. Sin embargo, la literatura describe en su mayoría roles generales del supervisor por lo que para tener categorías más finas de análisis fue necesario definir de manera más específica los posicionamientos. El resto de las categorías para el análisis fueron tomados desde el inicio a partir de la narración y la interacción del momento. La estrategia prevaleciente inicial de procesamiento de información fue Top/Down. Pero conforme avanzo el análisis demostró también ser importante la estrategia Bottom/Up, ya que en la literatura hay un mayor énfasis en el contenido y en el qué hacer, y en menor medida en el proceso y en el cómo hacer de los terapeutas y los supervisores, lo que es fundamental para realizar el

análisis de los posicionamientos. En esta etapa fue necesario hacer ajustes a las categorías como puede notarse en las tablas 4 y 5.

**Etapa 2.** Este análisis se realizó agregando al análisis del posicionamiento del equipo en el contexto de aprendizaje y el análisis del posicionamiento del equipo en el contexto clínico. Es decir, como los diferentes integrantes del equipo se posicionan con respecto al equipo en el contexto de aprendizaje que representa la supervisión y como simultáneamente se posicionan con respecto a la familia en el contexto clínico (ver Apéndices 2 y 3).

**Etapa 3.** El siguiente análisis fue a través de la selección de fragmentos de la supervisión que representaban ejemplos de cómo supervisor, terapeuta y equipo trabajan en que el terapeuta se haga cada vez más terapeuta a través del proceso de supervisión. Los ejemplos se tomaron, a partir de los intercambios en que la supervisora en compañía del equipo invitaban a un cambio de posicionamiento a la terapeuta (ver Apéndice 4).

**Etapa 4.** A partir del análisis de los posicionamientos en los ejemplos se identificaron diferentes diálogos en los equipos de supervisión y se evidenció que la figura principal en los posicionamientos fue la oscilación entre ellos por parte del supervisor, en especial, que transmite una forma de dialogar entre posicionamientos.

#### **Descripción de los participantes que conforman el referente empírico (unidades de análisis)**

Las unidades de análisis fueron 5 equipos de supervisión del ILEF compuestos por una supervisora y un grupo de al menos tres terapeutas que asisten a la supervisión regularmente. Los equipos de supervisión estaban por terminar el año de supervisión y también varios de los procesos terapéuticos estaban por concluir. Las supervisoras fueron todas supervisoras avaladas en su formación como tales por el ILEF, comparten la teoría sistémica como marco de abordaje general, pero tienen perfiles teóricos diferentes en lo particular. Son supervisoras expertas con al menos 7 años de experiencia.

El perfil de las supervisoras de acuerdo a sus orientaciones teóricas generales son:

Supervisor 1	Enfoque Sistémico Género Narrativa
Supervisor 2	Enfoque Sistémico Analítico
Supervisor 3	Enfoque Sistémico Constructivista Narrativo
Supervisor 4	Enfoque Sistémico Analítico
Supervisor 5	Enfoque Sistémico Estructural

Las supervisoras tienen una sólida formación, todas son egresadas de la formación en el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia, por lo cual comparten una formación sistémica, agregado a ello cada una tiene otras formaciones, algunas de las cuales antecedieron y otras fueron posteriores al programa de maestría en terapia familiar del ILEF. Las otras formaciones actúan a menudo dando mayor profundidad, complejizando, matizando y amplificando su mirada en la supervisión. Su experiencia como terapeutas era de entre 22 y 47 años, y como se dijo anteriormente, su experiencia como supervisoras era de un mínimo de 7 años. Su trabajo como supervisoras estaba teñido por una formación compartida, pero un estilo personal y experiencias de trabajo muy variadas a lo largo de sus carreras. Su edad era de 54 años la más joven y la de grande 78 años. Todas habitantes de la Ciudad de México.

Las terapeutas en formación eran un total de 25 mujeres, se encontraban en momentos diferentes del proceso formativo: desde quienes estaban aprendiendo del observar los procesos terapéuticos, pasando por quienes eran terapeutas que estaban a cargo de conducir los diferentes procesos terapéuticos en los espacios de supervisión, hasta las terapeutas que recién habían terminado su proceso de supervisión pero deseaban tener más horas de experiencia acompañando el trabajo de otro equipo con otra supervisora distintas a los que habían tenido dentro de la formación. Las formaciones eran muy variadas desde quienes tenían una formación de base de psicología o psiquiatría, quienes ya eran terapeutas formadas en otros abordajes, hasta quienes venían de otras carreras no directamente relacionadas al campo de la psicoterapia como Ciencias de la Educación, Lengua y Literatutra, Historia e Ingeniería Industrial. Su experiencia como terapeutas era desde 0 años hasta 17 años, con edades desde 31 años hasta 64 años de edad. Todas habitantes de la Ciudad de México.

La conformación de los equipos de supervisión era de la siguiente manera como se muestra en la tabla 4

Tabla 4

*Equipos de supervisión*

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
Supervisora	Supervisora	Supervisora	Supervisora	Supervisora
Terapeuta	Terapeuta	Terapeuta	Terapeuta	Terapeuta
Equipo de 5 terapeutas en formación	Equipo de 5 terapeutas en formación	Equipo de 2 terapeutas en formación	Equipo de 5 terapeutas en formación	Equipo de 3 terapeutas en formación

Fuente: elaboración propia. Se tomó como referente los equipos de supervisión del ILEF

Además de la supervisora y la terapeuta que llevaba el caso, los equipos 1, 2 y 4 incluían en su conformación: terapeutas observadoras (que aún no iniciaban su trabajo directamente como terapeutas con familias), terapeutas que entraban en el rol de quienes atendían familias y terapeutas ya egresadas, que seguían haciendo horas de experiencia como terapeutas únicamente como parte del equipo. El equipo 3 estaba conformado por dos terapeutas en formación y el equipo 5 eran 1 terapeuta observadora y 2 terapeutas que también atendían familias.

**Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos**

Los instrumentos a disposición para la recolección de la información y su análisis son:

**La videograbación** Se realizó con una Action Cam de Sony en tres tiempos: 1) durante la preparación de la sesión (pre-sesión), 2) en el intervalo antes del cierre de la sesión (inter-sesión) y 3) en el cierre de la sesión (post- sesión). En cada uno de los tres tiempos estaban presentes la terapeuta a cargo, el equipo y la supervisora.

**La transcripción de la videograbación con el método de doble registro** La transcripción se realizó a través del doble registro propuesto por Balestra, Everri y Venturelli (2011) y Everri (2011), incluyendo la interacción entre video y texto (ver Apéndice 2).

### **Procedimientos para la recolección de los datos**

Se invitó a participar a cinco equipos de supervisión que tuvieran al menos tres meses trabajando, con al menos un supervisor y tres terapeutas. Los supervisores debían ser avalados por el ILEF, tener 7 o más años de experiencia como supervisores y compartir como referente de trabajo el enfoque sistémico, pero con perfiles diferentes. De los supervisores en quien se pensó inicialmente uno de ellos no tenía equipo de supervisión en ese momento. Por lo que se pasó a invitar a otra supervisora, quedando 5 supervisoras mujeres.

Primero, se habló con las supervisoras de forma presencial o por vía telefónica para explicarles el proyecto de investigación e invitarlas a participar. Se les indicó que era una investigación exploratoria, que buscaba conocer la supervisión sistémica, que no era especialmente relevante el éxito del proceso terapéutico sino la forma que tomaban las conversaciones en la supervisión.

Que su participación sería permitir la videograbación de una sesión de supervisión en tres tiempos: 1) durante la preparación de la sesión, 2) en el intervalo antes del cierre de la sesión y 3) en el cierre de la sesión. Que tendrían que escoger un proceso terapéutico que sintieran que va marchando bien y con el cual se sintieran trabajando bien como equipo de supervisora y terapeutas. Que la información videograbada no se divulgaría ni los nombres de los participantes. No se videograbaría a la familia ni a la terapeuta en la sesión, únicamente el trabajo entre la supervisora, la terapeuta y el equipo. Que se les compartiría el resultado de la información una vez que estuviera listo para su publicación.

Si estaban interesadas se les solicitaba hablarán con sus respectivos equipos para pedir su autorización. Se compartía con las supervisoras el consentimiento informado (ver Apéndice 1) para que a su vez lo pudieran compartir con sus equipos previa aceptación de su participación. Todas las supervisoras y los equipos aceptaron la invitación.

Posterior a ello se acordaron las fechas en que se videograbarían las sesiones de supervisión. Se videograbaron tres sesiones de supervisión en mayo y dos en junio. En cada una de ellas se pidió primero firmaran el consentimiento informado (Anexo 1) y se les informó que la participación del investigador sería como observador, videograbando y tomando notas. Al

final se resolvieron dudas generales de la investigación y si lo solicitaban se hacía algún comentario general de lo observado en la sesión terapéutica.

Se decidió solicitar la copia de la videograbación como respaldo para la grabación que contiene la preparación previa de la sesión y el cierre de la sesión de supervisión, además de la sesión terapéutica. La sesión terapéutica en sí misma no se utilizará como parte del análisis. La recolección de la información fue través de la observación directa, la videograbación y el análisis de la conversación a partir de las categorías, triangulando de esta manera la información para hacerla más confiable.

### **Herramientas y estrategias para el análisis e interpretación de los datos**

**El análisis del discurso** El análisis del discurso se realizó a partir de la transcripción a través de la identificación de los posicionamientos de los participantes, los repertorios discursivos, los patrones interactivos en la conversación. Este análisis se realizó a través de la revisión de las videograbaciones y transcripciones de la sesión en repetidas ocasiones como lo indica Kreppner (2009) como una manera de afinar y profundizar en el análisis (ver Apéndice 2).

## Capítulo IV Análisis e Interpretación de los resultados

En este apartado se presentan los resultados, además de su análisis e interpretación tomando como punto de partida cada una de las preguntas específicas de investigación y vinculándolos directamente con los propósitos que han sido planteados en el capítulo correspondiente.

### 4.1 El supervisor y sus posicionamientos

Como describí con anterioridad en el capítulo III, fue a partir de la revisión de la literatura en supervisión sistémica que se identificaron diferentes roles de los supervisores con sus diferentes descripciones de cada uno de ellos. Al inicio de esta investigación se utilizaron de manera intercambiable con la idea de posiciones del supervisor. Fueron especialmente afines con este trabajo los roles descritos por Ungar (2006) y por Morgan y Sprenkle (2007). En la tabla siguiente aparece una síntesis de ellos.

Tabla 5

*Roles de los supervisores en encontrados la literatura*

<b>Supervisor</b>	<b>Descripción</b>
1) <b>Contención emocional</b>	Cuando ayuda a los supervisados a explorar y procesar la experiencia emocional de su trabajo.
2) <b>Supervisor</b>	Cuando específicamente se enfoca en la persona en su rol como terapeuta, ayudándolo a ser mejor clínico con respecto a la problemática que presentan los pacientes y a su relación terapéutica. Hace acciones como confirmar, diferir y enfatizar.
3) <b>Maestro</b>	Cuando instruye al supervisado sobre cómo hacer una intervención, ensayando técnicas, orienta sobre su actuación, facilita la adquisición de conocimiento aplicable a su trabajo clínico. Incluye aprendizajes sobre habilidades clínicas, teorías, conceptos sistémicos, etc. Enseña, señala y amplía.
4) <b>Colega</b>	Cuando comparte responsabilidades clínicas, colaborando con los supervisados (como en la coterapia) en una mayor horizontalidad.
5) <b>Mentor</b>	Trabajar con los temas del self del terapeuta relacionados con su funcionamiento clínico, sugerir terapia personal, ayudar a los supervisados a reconocer sus fuerzas y limitaciones personales, y trabajar en la relación con sus propios supervisados. El supervisor muestra en el mismo como integra la emoción.
6) <b>Administrador</b>	Se enfoca de manera amplia en la profesión, en los aspectos éticos y legales, y en los estándares que guían la práctica psicoterapéutica. El supervisor se asegura que el supervisado cumpla con los estándares en su

trabajo. El supervisor puede asistir a los supervisados con documentación clínica, resolviendo un dilema ético, a tratar con las pólizas, ayudando a organizar la agenda de citas.

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente: Ungar, 2006; Morgan y Sprenkle, 2007.

Sin embargo, como es posible ver en el análisis de las conversaciones (ver Apéndice 2) los roles son algo diferentes a los posicionamientos al menos por 4 razones: 1) los roles son funciones del supervisor mientras que los posicionamientos se ubican en el marco de los posicionamientos (contra-posicionamientos) de los otros interlocutores, en ese sentido los roles 2) son establecidos a priori mientras que los posicionamientos son producto de la interacción en un contexto determinado. Por otra parte 3) los roles son descritas como funciones generales mientras que los posicionamientos son movimientos específicos que se combinan dentro del estilo particular de cada supervisor, 4) mientras que al abordar los roles se atienden a las áreas de competencia del supervisor, en los posicionamientos se atiende a los microprocesos en una orientación que va de diádica hasta poliédrica. En la Tabla 6 se presentan los diferentes posicionamientos identificados a partir de las 5 supervisiones con las que se hizo el estudio.

Tabla 6

*Posicionamientos de las supervisoras en las sesiones de supervisión.*

<b>Supervisoras posicionamientos en la interacción con las terapeutas a cargo y el equipo</b>	<b>Descripción</b>
1) Exploratoria	Es curiosa sobre algún aspecto del proceso terapéutico o del proceso de la supervisión.
2) Disonante	Plantea un punto de vista diferente, opuesto o contrastante.
3) Reflexiva	Invita a observar desde un punto de vista diferente.
4) Directiva-Experta	Indica como aplicar la teoría o la técnica con respecto al caso en cuestión.
5) Dilucidante-Experta	Evidencia un aspecto diferente no visto en el contexto.
6) Aperturante-Experta	Introduce una nueva diferencia o un nuevo elemento no considerado previamente.
7) Confirmadora	Reconoce un punto de vista o alguna acción como adecuadas.
8) Acompañante	Realiza preguntas o comentarios que invitan a ampliar la participación por parte de otros.
9) Mentora	Utiliza su propia experiencia para evidenciar aspectos relevantes.
10) Vinculante	Conecta dos o más elementos que previamente no habían sido relacionados.

11) Dilemática	Considera los dilemas en una determinada situación.
12) Empática	Se sintoniza emocionalmente con el sentir de alguien.
13) Facilitadora	Plantea alguna alternativa de acción posible.
14) Enjuiciante	Establece juicio de valor sobre algo o alguien.
15) Observadora de punto ciego de la terapeuta	Señala aspectos no vistos por la terapeuta.
16) Observadora de punto ciego del equipo	Señala aspectos no vistos por el equipo.
17) Observadora de punto ciego de la misma supervisora	Señala aspectos no vistos por ella misma.
<b>Supervisoras posicionamientos en la narración con la familia</b>	<b>Descripción</b>
1) Empática con la familia	Se sintoniza emocionalmente con el sentir de la familia
2) Preocupada por la familia	Evidencia su interés por algo que inquieta o perturba a la familia
3) Reconocedora de la necesidad de la familia	Señala algo de lo que la familia carece y que requiere
4) Reconocedora del recurso familiar	Señala las capacidades y fortalezas de la familia
5) Reconocedora del proceso familiar	Señala los eventos como parte de un todo más amplio
6) Reconocedora del estilo familiar	Señala la idiosincrasia de la familia
7) Exploradora del saber familiar	Es curiosa sobre la experiencia familiar
8) Alentadora de la actividad de la terapeuta con la familia	Invita a la terapeuta a tomar acciones con la familia
9) Reconocedora de la competencia de la terapeuta con la familia	Señala la capacidad de la terapeuta para trabajar con la familia
10) Reconocedora de la competencia del equipo con la familia	Señala la capacidad del equipo para trabajar con la familia
11) Reconocedora del vínculo de la terapeuta y la familia	Señala la relación positiva entre terapeuta y familia
12) Reconocedora del vínculo equipo, supervisora, terapeuta y familia	Señala la relación positiva entre el equipo, supervisora, terapeuta y familia
13) Reconocedora del contexto ampliado	Indica aspectos a considerar del contexto más amplio de la familia
14) Reconocedora del estilo terapéutico	Señala la idiosincrasia de la terapeuta
15) Enjuiciante	Establece juicio sobre la familia o una parte de ella

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente: Información obtenida apartir de la observación en las sesiones de supervisión.

En la Tabla 5 podemos ejemplificar 4 tipos generales de orientación de los posicionamientos; de la supervisora con respecto a la terapeuta y al equipo es predominante el posicionamiento en presencia y en la interacción, de la supervisora con respecto a la familia es predominante el posicionamiento en ausencia y en la narración.

1) Posicionamientos en presencia, se refieren directamente a como lo interlocutores se posicionan con respecto a quienes están en el momento presente directamente implicados en la interacción (Morson y Emerson, 1990).

2) Posicionamientos en ausencia para referirse a como los interlocutores se posicionan con respecto a otros que no están en el momento presente directamente implicados en la interacción (Morson y Emerson, 1990).

3) Posicionamientos en la interacción, se refiere al momento a momento del micro-proceso, al aquí y el ahora del como los interlocutores van cambiando continuamente sus posicionamientos con respecto a los otros (Fruggeri y Balestra, 2016).

4) Posicionamientos en la narración, se refiere a como los interlocutores cambian en su posicionamiento con respecto a lo que se dice y de quién se habla en el recuento de los hechos (Fruggeri y Balestra, 2016).

El análisis de la transcripción nos llevo a centrarnos de manera particular en los posicionamientos en presencia y en los posicionamientos en la interacción. Por dos razones, la primera debida al formato del estudio, en que se videograba solo lo que sucedía en el trabajo de equipo en la pre-sesión, la inter-sesión y la post-sesión. La segunda razón es que el foco de interés estaba centrado en el tipo de posicionamientos que el supervisor asume para favorecer que los terapeutas en formación puedan consolidar e incorporar competencias que les permita pasar de un lugar de alumno a uno de terapeuta, creándose una mayor agencia en ellos. Los posicionamientos en ausencia y en la narración están presentes en las conversaciones de los equipos como parte del contenido de sus diálogos.

En el anexo 3 el lector puede encontrar los posicionamientos identificados en los terapeutas a cargo de la familia y en el anexo 4 los posicionamientos de los integrantes del equipo. No se incluyen aquí por ser material adicional a nuestro objeto de estudio.

Presentamos a continuación algunos ejemplos tomados de las pre-sesiones, las inter-sesiones y las post-sesiones de supervisión, que dan una idea del trabajo que representa identificar los posicionamientos de los supervisores.

## **Ejemplos de los posicionamientos**

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los posicionamientos del supervisor con el terapeuta y el equipo en la pre-sesión, la inter-sesión y post-sesión, los tres momentos en los que la interacción directa de la supervisora con la terapeuta resulta mayor en tiempo y en cantidad. Fueron tomados 3 ejemplos con fragmentos para cada momento: pre-sesión, inter-sesión y post-sesión.

Fueron seleccionados fragmentos en los que el movimiento del supervisor invita al terapeuta a un movimiento como terapeuta, a enfatizar alguna competencia en su actuar como terapeuta a través de su posicionamiento.

Estos son los símbolos que representan a los participantes en la interacción:

T= Terapeuta S= Supervisora C1= Colega 1 C2= Colega 2 C3= Colega 3 C4= Colega 4

### **Pre-sesiones**

#### **Vineta de pre-sesión equipo 2**

En esta primera viñeta de sesión que fue elegida del trabajo del equipo 2, se observa como el tema es la “inclusión activa del hijo de la familia a la sesión terapéutica”, se trata de una sesión a la que asisten la madre, su hijo y su hija. En el proceso se observa a la supervisora trabajando, anticipando la posible evolución de la sesión y facilitando alternativas de abordaje. La supervisora se va moviendo en sus posicionamientos a través de la confirmación, la reflexión, el facilitar y la directividad, impulsando a la terapeuta a reflexionar y desarrollar una mayor confianza en su participación en la sesión.

<<T: Ya en otra sesiones habíamos como..., le había preguntado un poco como había mirado sobre todo esta M (Madre) a I (Hijo), pero en realidad con este I no había preguntado un poco sobre como él se había sentido (se toca el pecho) aquí, eso sí no me he acercado como mucho a él ¿no?, ósea para mirar como él se ha mirado a él. (Reflexiva)

S: ¿qué cosas le han pasado? (Exploratoria)

T: Sí, a él ¿no?, porque casi todo ha sido con la mamá, cómo lo ha mirado, cómo lo ve el papá ¿no?, a pesar de que no está con nosotros ¿no?, pero como lo mira este I ¿no?, desde lo que le comenta a M, pero en realidad creo que sí sería importante ahora enfocarme cómo a ella, cómo ve ella a I en este proceso y cómo se ve él. (Competente)

S: Podría ser una buena manera de tratar el tema (Confirmadora)

T: Tal vez si de repente hay un poco de pena o lo que sea igual hacer la historia (Incertidumbre-Competente)

S: Ahh mira que bueno, porque ya que él ha sido a través de los dibujos e historias es como comunica sus estados de ánimo (Facilitadora)

C1: Y quizá, el problema es nuestro pizarrón que esta de este lado (alza la mano para señalarlo), que nunca vemos, digamos ni en la filmación (se dirige a S) (Juicio)

C2: Lo podríamos cambiar

C1: Lo podríamos cambiar

C3: Hacia allá (señala el lugar de C4)

C1: Lo podríamos cambiar quizá acá (señala C1 a su lado)

S: Aquí (señala el centro de la sala)

C1: O allá (señala a su otro lado)

S: Bueno porque... o ahí frente al vidrio como lo pusieron las otras veces

C1: Sí, lo que pasa es que pesa y pesa bastante

C2: Ahorita lo hacemos (hace con las manos como si lo agarrara)

Equipo: Ríen

S: Digamos nuestra escenografía es de verdad, la podemos..., podemos armarla. Este sí, la cosa es entonces, esa es una linda opción, que nos cuente la historia de cómo (Facilitadora)

T: Estaría bien (Afirmante)

C3: Estaría bonito. Porque en algún momento como que hiciste esa introducción y le preguntaste si el recordaba su primera sesión (se dirige a T) y que te dijo no, y como que se perdió de ahí, es hilito (Reconocedora)

T: (se mira las manos) Eso era que los bloqueos con I eran no sé, no puedo (Competente)

S: Sí, pero bueno ahí hay que remontar (Facilitadora)

T: Con las historias...con las historias me parece que es con lo que hemos podido funcionar mejor, que el empiece como a desarrollar (mueve las manos hacia adelante) (Vinculante)

S: A lo mejor le puedes proponer como acá ese día como proceso (abre y cierra la mano hacia abajo varias veces), como algunas cosas que recuerde y que lo haga en forma de historieta (Facilitadora)

T: (Afirma con la cabeza)

S: Que haga cuadritos

T: Ahh bien

S: Así que alguna de las veces, si ya sabemos que primero te va a decir no sé, no me acuerdo (Reflexiva)

T: “No me acuerdo, ni me acuerdo” (en voz muy baja refiriéndose a como habla I) (Confirmante)

S: Pero si se le da el disparador (abre y cierra la mano volteada hacia arriba), ahí es donde aparece su cosa imaginativa (Facilitadora)

T: Aja, aja, sí

S: Y si te vuelve con el no sé, no puedo, dile que lo invente (Directiva)

T: (Afirma con la cabeza)

S: Que no tiene que acordarse como si fuera una registradora, como si las tuviera filmada, pero a ver alguna que pueda inventar como de cuando empezó como se sentía, al medio cómo se sentía y ahora cómo se siente que es sugerirle la historietita para que tengamos un poco más de..., aunque esta vez no escriba (Directiva)

T: Sí, porque la otra vez la frustración fue que no, que no la podía escribir (Incertidumbre)

S: Pero, sino que eso, que la dibuje y la cuente (Directiva)

T: Aja, bueno (afirma con la cabeza), aja sí me parece

S: Y ojo que acá aparte de él, también es con la mamá, acuérdate que también todo eso (gira la mano en círculo), es ver la evolución de la niña, que la madre pueda también como contar también para ella qué significo pero en la relación con sus hijos (enfatisa el acento en los hijos), ahí es donde se incluye a la pequeñita (Facilitadora)

T: A la pequeñita. Sí porque en otras ocasiones esta Ivonne, cuando él dice no puedo, ella es, ahora si ella, ella apoya, para que salga ¿no? (Competente)

S: A lo mejor puedes involucrar a los dos, de que ella le pueda hacer acordar de algunas de las que, sesiones de las que ella se acuerda (Facilitadora)

T: Aja

S: Lo que importa es lo que les vaya entrando el clima o la sensación ya de terminación de proceso (Facilitadora)

T: Sí, sí, porque ya nada más me quedan dos, entonces ya (ininteligible)>>

Está primera viñeta está centrada en anticipar las posibles situaciones que se presentarán en la sesión terapéutica y la supervisora facilita algunas alternativas a las posibles contingencias confirmando y reflexionando junto con la terapeuta. En la segunda viñeta se trata de una pareja, mientras que para la primera se trataba de una familia, la forma de anticiparse y facilitar es diferente, no por la configuración diferente de los integrantes del sistema sino por la forma del diálogo que se elige, en buena medida por la supervisora.

#### Viñeta de pre-sesión equipo 4

Esta viñeta tomada de la supervisión del equipo 4 tiene como tema en la sesión “la maternidad como organizador de la pareja y la infidelidad como transgresión”, se trata de una terapia de pareja, a la sesión asisten ambos miembros de la pareja: la esposa (I) y el marido (P). En el diálogo se busca anticipar la posible evolución de la sesión y facilitar alternativas posibles para seguir en la sesión. La supervisora se mueve entre una lectura disonante, crea nuevas aperturas como experta, crea mayor reflexividad, dilucida las pequeñas diferencias en su mirada experta para finalmente confirmar a la terapeuta, en un movimiento que lleva a la terapeuta a dudar de su certeza, crear reflexividad y mirar una forma alternativa de acercarse a la realidad de la pareja.

<<T: Hay muchos temas, hay temas por ejemplo, el de la infidelidad sale así por debajito todo el tiempo, y es una pelotita que I (esposa) lanza pero que no se ha atrapado (Competente)

S: Aja

T: Siempre como que de una manera muy escondidita o directa la pone, y en esa sesión también lo puso el tema de la infidelidad, el tema de la maternidad, son los temas que ella siempre pone (Competente)

S: Pero, espérame T, porque el tema de la infidelidad y el tema de la maternidad, me parece muy importante establecer una distinción francamente así contundente, respecto de una y de otra, porque, porque el tema de la maternidad es un tema que arma una historia de la pareja, ósea quieren ser padres, están pensando ser padres, no quieren ser padres, él no quiere ser padre y ella quiere ser madre, quieren seguir siendo pareja sin hijos, quieren seguir siendo pareja aunque sea sin hijos si ese es el costo para seguir siendo pareja, por ejemplo para ella (Disonante-Apertura)

T: Aja

S: ¿De acuerdo?, ese es un tema de un nivel desde mi perspectiva diferente el tema de la infidelidad, de las infidelidades de él, es un tema que a mí me parece que ella también decide no tocar, no tocar en serio porque si ella toca el tema de las infidelidades de él en serio, ella necesita tomar decisiones, tomar decisiones significa decir P esto lo has hecho una y otra vez, ya, que me asegura a mí I que no vas a seguir haciéndolo (Vinculante-Reflexiva)

T: Bueno entonces cómo lo está..., cómo crees que lo está tomando ella (Reflexiva)

S: Yo creo que ella lo está tomado de esta manera, de alguna forma subterránea, ósea es un tema, pero al mismo tiempo no es un tema para poner sobre la mesa en serio porque que puede hacer ella, preguntarle, ¿tú me puedes prometer que nunca más me vas a engañar?, él puede decir sí (Reflexiva)

C3: P promete

S. Y...

C1: Pero podrían también llegar a otro acuerdo (Afirmante)

S. ¿Cuál? (Exploratoria)

C1: Podrían llegar a un acuerdo tipo, ok vamos a tener hijos y yo a veces voy a tener (Afirmante)

C3: Aventuras

C1: Aventuras, eso no significa que no te quiera

S: ¿Tú los ves a ellos en esa conversación? (Reflexiva)

C1: No

S: Yo creo en esa conversación, pero en ellos me parece que no están (Disonante- Reflexiva)

C2: Al menos no en ella

S: No se puede

C2: No

S: No y creo que tampoco en él, porque creo que para él hay un parte de transgresión en la infidelidad a la que él no estaría dispuesto a renunciar, no es que él quiere que lo pesquen ¿no? (Aperturante-Experta)

C2: Sí, así es

S: Pero hay una parte en la que él quiere seguirse comportando como él que engaña él que engaña a su mamá y esta es una buena mamá, I es una buena mamá de P, lo hemos dicho y lo hemos dicho en otro momento ¿no?, la mamá biológica de P es una dificultad, es una dificultad en su vida, es una persona difícil considerada por él ¿no?, en cambio I (mueve la cabeza enfatizando el no), I deja pasar, se enoja, lo resiente, pero está (Aperturante-Experta)

C1: Pero no cree que ella ya tomó una decisión, tú dices es que ella tendría que tomar una decisión si las infidelidades se abrieran y yo creo que están abiertas, sí es un tema, no es un fantasma, es verdad (Afirmante)

S: De acuerdo

C1: Y ella ya tomó una decisión

S: Pero ¿cuál? (Exploratoria)

C1: Quedarse, no decir nada

S: Por eso, pero con el tema de la infidelidad a medio filo, no a filo entero (Dilucidante-Experta)

C1: No a filo entero

S: Porque si es a filo entero, entonces....

C2: Ya es tomar una decisión en serio

S: Implica tener que pronunciarse y tener que decirse y decir (Dilucidante-experta)

T: Por ejemplo, eso, si ese tema, las infidelidades, si vuelve a salir es un tema que se puede poner acá (Incertidumbre)

S: Claro, por supuesto (Confirmante)

T: De que se puede hablar (Incertidumbre)

S: Ahh sí, claro, sí, sí (Confirmadora)>>

La supervisora crea una diferencia en el entendimiento de la terapeuta, descentra su abordaje prioritario, crea incertidumbre y abre el diálogo con las diferentes integrantes del equipo. En esta ocasión se anticipa, pero no al actuar de la familia sino al actuar de la terapeuta, invitándola a realizar una lectura diferente y abriendo una posibilidad diferenciada sobre los abordajes de la infidelidad y la maternidad. En la siguiente viñeta no hay solo el trabajo orientado de la supervisora hacia la terapeuta sino también un círculo virtuoso como parte del cual hay una recíproca confirmación entre supervisora y terapeuta.

### **Viñeta de pre-sesión equipo 5**

Esta viñeta fue tomada de la supervisión con el equipo 5, es parte de un proceso terapéutico que representa un desafío para el diálogo, que ha envuelto dilemas éticos y clínicos, que en este punto de el proceso ha involucrado directamente un tema de “violencia intrafamiliar”. A la sesión asisten una joven y su madre, después de haber tenido un ciclo de sesiones solo con la hija. Se puede observar como la supervisora se va moviendo de una posición directiva a una de mayor exploración, después confirma a la vez que observa los dilemas de una posible posición para la terapeuta, crean nuevas aperturas y facilita alternativas al tiempo que confirma a la terapeuta. La terapeuta por su parte se observa competente, confirma la nueva información y reflexiona mientras la integra a su competencia. La terapeuta se muestra competente y reflexiva sobre sus propias lecturas del proceso, acepta y confirma la lectura de la supervisora y el equipo, desde ahí acepta una línea de abordaje nueva y diferente.

<<C1: Y ¿vienen las dos? (Exploratoria)

T: Yo le dije que ¿si podían venir las dos?, me dijo que sí, espero que si vengan las dos (Competente)

S: Sí, y sino pues trabajas con AL (Hija) (Directiva)

C2: Ya llegaron

T: Este ...

S: Si no viene las dos trabajas con AL, pero ¿cuáles serían los objetivos de la sesión? (Directiva-Exploratoria)

T: El objetivo por ejemplo sería, yo les dije que cómo se veían, que pensarán cómo se iban a ver a futuro cercano, entonces ver qué fue lo que pensaron de cómo se visualizan ellas (Competente)

S: Muy bien

T: En un futuro cercano y ver cómo se sintieron después de la sesión pasada en dónde a lo mejor se abrieron cosas que no pensaban abrirse (Competente)

S: ¿Cómo cuáles? (Exploratoria)

T: Por ejemplo, el que ella le dijo a la mamá de que le había prometido que se separaban, que AL le dijo déjame crecer y la mamá le dijo yo te dejo crecer, pero tú no te dejas crecer (Competente)

S: Sí, tú jalas para que te protejan y te cuiden, ¿no?. Que estaba harta de hacerle el desayuno y que se tiene que cuidar (Confirmadora)

C1: Que ella ya puede hacerlo sola (Colaboradora)

T: Y a lo mejor preguntarles este..., que cómo se sienten a partir de esa sesión y qué han visto ellas de qué es lo que hago yo como AL para estar cerca de mi mamá a través de ser una niña chiquita y qué es lo que hago yo como mamá de para no dejar que mi hija crezca porque me causa mucho dolor que se vaya (Competente-Reflexiva)

S: Ok (Confirmadora)

C2: Pero señala un poco, señala un poco a la mamá como la responsable de que crezca o no crezca (Vinculante)

S: Claro, pero porque la mamá, ósea para ella es una imposibilidad el modo en que la mamá la trata, pero la mamá también da información acerca, explícito de esto que tú dices que habla con voz de chiquita, que se deja cuidar, como de repente no muestra como mucho, mucho adueñamiento de su vida ¿no?, ok. Bueno nada más antes de que entre la familia. Tú C3 ¿qué quisieras decir de la terapia? (Confirmadora con C2, dilucidante, exploratoria con C3)

C3: No, pues que de pronto si veo como muchos secretos, de cosas que no se dicen, que todos saben y que no, no casi no expresan y no se pueden trabajar y yo creo que poco a poco van saliendo (Afirmante)

S: Aquí un dilema para el terapeuta sería ¿qué tan desafiante o no desafiante tienes que ser?, no sé a ti cómo te viene el ser como mucho más desafiante y siguiendo con esta lógica de lo que dice C3, si hay tantos secretos o cosas que tiene que ver con coaliciones o con situaciones como que parecen muy evidentes pero que en realidad obedecen a un modo oculto de manejar la estabilidad familiar (Dilema-Confirmante de C3-Facilitadora-Apertura/Experta)

T: Sí (Confirmadora)

S: ¿A ti qué te viene bien? (Exploratoria)

T: Por ejemplo, ahorita sí me sentiría tranquila desafiando un poco esto de traer al papá trayéndolo yo (Competente)

S: Ok (Confirmadora)

T: por ejemplo

S: ¿Hacerlo hablar en la sesión? (Facilitadora)

T: Qué piensas tú AL, ¿qué diría tú papá si estuviera aquí de la relación tuya y de tu mamá? Y a usted señora ¿qué diría de la relación de usted y su hija si estuviera aquí? (Competente-Reflexiva)

S: Ok (Confirmadora)

T: Su esposo, como a lo mejor traerlo, no directamente pero indirectamente con ellas y como que desafiar el que no queremos que él venga (Competente)

S. Claro (Confirmadora)

T: Para que se hablen de estas cuestiones (Competente)>>

La supervisora crea nuevos vínculos en la información conectándola de una manera novedosa, se orienta frente a los dilemas primero de manera directiva pero la relación se va haciendo cada vez más horizontal haciéndose cada vez un diálogo más reflexivo en el que la terapeuta tiene un lugar de competencia y definición. Hasta aquí tres pre-sesiones con formas de diálogo diferentes que contienen el saber de las supervisoras y un lugar donde la terapeuta entra a la sesión asumiendo una posición en la que se encuentra a cargo de la sesión. A continuación, la primera de tres viñetas de la inter-sesión, en la que ya la terapeuta ha tomado una posición en la relación con la familia y debe reconsiderar a partir del diálogo con el equipo y la supervisora.

### **Inter-sesiones**

#### **Viñeta de Inter-sesión Equipo 1**

Este pasaje fue tomado de la inter-sesión del equipo 1. A la sesión asistían una madre con su hijo y su hija en edad escolar. El proceso se encuentra en un momento en que la violencia familiar y el distanciamiento del padre son evidentes. El diálogo en el que se encuentra el equipo es un diálogo generativo de un nuevo contexto de entendimiento sobre lo que sucede en el microproceso familiar con respecto a las emociones. La supervisora desde su mirada experta creando aperturas y nuevos entendimientos, confirma y es empática, pero a la vez en cada vuelta va dilucidando nuevos matices de las relaciones. Facilita alternativas, pero a la vez es directiva en la toma de decisiones, genera espacios de reflexión y confirma, a la vez que puede ser disonante con la terapeuta, empatiza a la vez que dirige la intervención. La terapeuta asume comprometiéndose con la posición a la que la invita la supervisora.

<<S: Oye, este, el primer punto que decíamos sobre cuándo le preguntas esta cosa de cómo le ha hecho ella o cómo lo ha vivido y que dice es que antes me dolía más pero ahora ya no me duele, y entonces decíamos nosotros, eso ella lo dice ¿cómo un logro?, pero decíamos nosotros, pero no es una cosa como de adaptarse..., como de adaptarte al maltrato, osea antes me dolía cuando desaparecía, pero ahora ya no me duele, pero el hecho sigue siendo el mismo (Aperturante-experta)

C1: Continúa

S: Entonces es como una cosa de dilema, porque a lo mejor ella lo ve como un logro, porque bien le preguntaste, que acá lo estábamos discutiendo pero tú le preguntaste bien, a ver pero eso, mientras tú qué...., y dijo mientras yo sigo teniendo mi plan, ok, ok si quiera hay un plan si quiera el plan no es quedarse ahí y adaptarse, pero como transmitir una cosa medio dilemática, como de estamos escuchando porque no hay que descar..., digamos no le quitamos la parte donde ella siente como un logro, el hecho de que sufre menos por eso, ok, escuchamos que para ti la manera en que los has sobrellevado, es que dices, algo has hecho para que te duela menos, pero lo que estamos pensando en el equipo, es que esto hace, que a veces uno le va bajando a la intensidad de sus emociones para sentir menos, pero eso no quita que el maltrato siga existiendo, porque por eso los... (Confirmadora-Empática- Aperturante-Dilucidante-Experta)

T: Le puedo decir lo que me dijiste hace rato de que no será que ya te estás adaptando al maltrato (Aprendiz)

S: Eso más o menos...(Confirmadora)

C1: Osea como dicen los expertos de los estilos de afrontamiento, ella está haciendo acciones dirigidas a su emoción, pero no dirigidas hacia el problema, ósea ella está viendo.... (Líder con opinión-Locutora)

S: Hay cambio (Confirmación)

C1: Aha, ella está viendo como menguar su sufrimiento, pero no hace un cambio en el entorno, en el contexto en el que está (Afirmante)

S: Aha, ahora eso dicho, pero con maticito porque si se lo dices así parece que ella no ha hecho nada y entonces se abate, y ella si nos quiere decir que sí está haciendo algo, entonces es... (Empática-facilitadora)

T: Reconocemos, pero quizá (Confirmadora)

S: Reconocemos que hiciste (Confirmadora)

C1: Que bueno ya no te la pasas tan mal (Colaboradora)

T: De que te adaptes al maltrato (Reflexiva)

S: No él, pero..., todo eso sí, el ok, lo que está bueno es que sigas teniendo tu plan, el problema con adaptarse al maltrato, es que le sigues, que él puede seguir subiendo la llama (Confirmadora-dilucidante-experta)

T: Aja (Confirmadora)

S: Y pues no sé, hasta que te quemes, o como ¿no?, porque el cada vez es como más descarado en las cosas que hace, ósea él ya sabe que se va, hace tales cosas, desaparece. Cuando tu dijiste la cosa de hace las..., no dice sus planes dijo D (Hija)ahhh sí nunca dirá.... (Dilucidante -experta)

C1: Pero ya trae un plan hecho (Colaboradora)

S: Entones como mencionar, estamos escuchando las cosas que haces, que sientes que eso te ha servido para sobrellevar, hay un pero con eso ¿no?, el pero de que te vas adaptando a maltrato y a más maltrato, de repente (Facilitadora)

T: Le puedo decir ¿pero peligro? (Aprendiz-competente)

C2: Exponiendo a los niños (Colaboradora)

C1: Y forzas a tus hijos (Colaboradora)

S: El peligro, le puedes decir peligro, luego el hecho que tú tengas ese mecanismo no significa que los niños, y lo estamos oyendo, que ellos, y que

bueno, que ellos no vengan de sufrir ¿no?, y bueno reconocerle, que entendemos, y que bueno que tú sigues llevando a cabo tu plan, en algún lado, de entre paréntesis de la inacción, porque estos quince días o estás tres semanas dice que no hizo nada, (Facilitadora-Reflexiva)

T: Nada (Confirmante)

S: Pero bueno, pero reconozcámosle que tiene un plan. Pero este es el resumen, el resumen de cómo el riesgo de hacer que las cosas en la vida cotidiana sigan como si no pasara nada, como si no te dolería (mueve la mano circularmente hacia adelante), y eso tiene un riesgo o peligro como tú le quieras decir (Empática- Facilitadora-Dilucidante/Experta)

T: Le puedo decir en nuestra experiencia como terapeutas nos hemos dado cuenta que cuando suceden este tipo de cosas, puede de verdad llegar a ser muy enloquecedor, ósea ... (ininteligible) (Aprendiz-competente)

S: O justamente los efectos, puede ser muy doloroso como lo están diciendo tus hijos (Dissonante-Facilitadora)

T: Muy doloroso..., y cada vez más, ósea a ver... (Confirmadora)

S: Aha, la palabra doloroso, pero es decir, ni siquiera es como una advertencia (Confirmadora- Directiva)

C1: Sí, ya es un hecho (Colaboradora)

S: Aquí están, aquí están en las cosas que les están pasando. La idea es que si mi papá va no es que no le importó. Y V (Mamá), digo T (ríe, cambia el nombre de la paciente con el de la terapeuta) es que aparte si entiendo que V haga como un uso de eso y eso lo entiendo (dirigiéndose a la terapeuta), pero también es cierto lo que dice D (papá), se desaparece y de verdad voy a llevar a mi hermano al aeropuerto (Dilucidante/experta)

T: Hay sí (Confirmadora)

S: Y mi hijo está en el hospital, no perdóneme quién de aquí, (Juicio-Empática)

C1: Esa no es una respuesta (Colaboradora)

S: Ósea una respuesta lógica (Confirmadora-Enjuiciante)

T: A ver yo tengo... No sé si ella en su fuero interno, no se si ella se sintió tal vez, como un poco halagada de (Reflexiva)

C1: De que se haya ido al hospital (Colaboradora)

T: De que a él le incomodara o lo inquietara que se haya ido con sus amigos (Reflexiva-Afirmante)

C1: Es lo que yo pensé, lo que yo también pensé ehh (Confirmadora)

T: Entonces como que hay cositas (Confirmadora)

C1: Como que le dice sus... (Colaboradora)

S: Sí, probablemente sí (Confirmadora)

C3: De ahí ella se agarre y no le importe

S: Probablemente sí, probablemente sí, pero es por eso agreguemos a lo que acabamos de decir (Confirmadora-Directiva)

C3: Sino no le funcionaría (Confirmadora)

C1: (Confirma con la cabeza a C2)

S: Como el pendiente con el que nos quedamos, como con el pendiente con el que nos quedamos respecto a que la cotidianidad sería como si no pasara (Facilitadora-Confirmadora)

T: Ok (sale y regresa a escuchar a S) (Confirmadora)

S: Oye y el encuadre final (Directiva)  
Ahh, sí sí sí (Confirmante)>>

La supervisora invita a la terapeuta enfocándose en otra parte de lo acontecido en la sesión con respecto a la violencia, crea un contexto y dibuja matices diferentes; la terapeuta toma el lugar como aprendiz de terapeuta a la vez que introduce nuevas diferencias regresando a su hipótesis. La supervisora se muestra empática con la madre y con la terapeuta, valida y vuelve a centrar el argumento. Una integrante del equipo tiene aquí un papel fundamental sintonizándose con la lectura de la supervisora y posterior con la de la terapeuta. A continuación, una inter-sesión en una modalidad breve, en pocos minutos supervisora, equipo y terapeuta, elaboran un comentario final.

### **Viñeta inter-sesión equipo 3**

Esta es un breve inter-sesión que realiza el equipo 3, a la sesión de terapia asisten ambos integrantes de una pareja: J (esposa) y D (marido). El clima emocional de la sesión es notablemente diferente, hay menos conflicto y más trabajo conjunto. Es un diálogo que está orientado a guiar a la terapeuta en la devolución con la pareja, se trabaja con “la emoción y la intervención” final. En este breve extracto la supervisora se mueve entre explorar la emoción, la directividad orientada a la atención y la intervención de la terapeuta, usándose también como mentora desde su propia experiencia. La terapeuta se mueve entre mostrarse competente y confirmadora de la guía de la supervisora.

<<T: Es que la rutina me parece que la tiene muy difícil ¿no? (Empática-Competente)

S: Sí bueno, pero digo ¿cómo te sentiste a diferencia de otras sesiones? (Exploratoria)

T: Pues creo que es una de las pocas sesiones donde no empezó J (esposa) a descalificar a D (marido) (Enjuiciante-Competente)

C1: ¿No esta? (Exploratoria)

T: Ahoritita

S: Ahoritita pero antes ¿cómo te sentiste? (Exploratoria-directiva)

T: Bien (afirma con la cabeza) (Confirmadora)

S: Eso es lo que tienes que decir, eso es lo que tendrías que devolver, como ellos son capaces de a diferencia de otras sesiones (Mentora)

T: Aja (Confirmadora)

S: Devolverles todo lo que sentiste, lo armonioso y como los dos piensan de manera distinta, pero pueden platicar y llegar a más acuerdos, y hay que pensar de que manera. Todo eso que fuiste sintiendo durante toda la sesión y cómo es tan agradable cuando ellos están así, todo eso lo devuelves (Mentora)  
T: Aja, de acuerdo (Confirmadora)  
S: Ok ya>>

Nuevamente en la inter-sesión es retomada la voz de la terapeuta, pero la voz prevaleciente es la de la supervisora que guía enfatizando la dirección del comentario final después de una breve pregunta a la terapeuta sobre su emoción; la terapeuta cambió su posición conjuntando la emoción y su entendimiento, se sitúa confirmando a la vez el lugar como mentora y colega de la supervisora. En la siguiente viñeta de inter-sesión aparece nuevamente la voz de la supervisora y la emoción del sistema como una forma de invitar a un nuevo posicionamiento de la terapeuta.

#### **Viñeta inter-sesión equipo 4**

Esta es un fragmento de la inter-sesión tomado de la supervisión del equipo 4, a la sesión asisten ambos miembros de la pareja: la esposa (I) y el marido (P). El diálogo se orienta hacia favorecer y destacar las emociones diferentes de la pareja en esta sesión, favoreciendo la orientación de la terapeuta en esta nueva dirección. La supervisora se mueve entre su reconocimiento, observar nuevas aperturas desde su lugar de experta, y moverse entre la disonancia y el reconocimiento a la terapeuta. La terapeuta va pasando de la incertidumbre a una mayor seguridad y competencia.

<<S: Ha estado muy bien la sesión y es una sesión muy distinta, muy distinta, tú lo puedes vivir todavía más allá adentro (Reconocimiento)  
T: Sí, sí, sí (Confirmadora)  
S: Ósea hay una..., sobre todo desde de él, la parte más emotiva es de él (Reconocimiento)  
C4: Que él está muy afectado (Colaboradora- Empática)  
S: La parte emotiva de él, y la parte donde ella está buscando poder sostener esta voz y mirando las cosas positivas, de realmente poder planteárselas ¿sí?, y lo pone acotado dice un mes, quince días, etc. (Aperturante-experta)  
T: Aja..., eh, pensaba en los varios, diversos temas y no sé si ya ósea (Incertidumbre)  
S: No, (Disonante)  
T: Será mucho (Incertidumbre)

S: No creo que vaya por ahí porque ya quedó (Disonante)  
T: No, sino más bien que, no pensaba (Incertidumbre)  
S: A ver  
T: Como en los diversos temas que ellos tienen así como este así para hablar y qu... (Competente-Reflexiva)  
S: Ok sí (Confirmadora)  
T: La propuesta sería poderles poner también que se fueran así hablando (Competente)  
S: Exactamente (Confirmadora)  
T: Que otros temas hay que... (Competente)  
S: Pueden conversar (Confirmadora)  
T: Pueden empezar a hablar hoy y .....(toca la rodilla de C4) saco chusco (Competente)  
C4: No, me quedé pensando en algo, pero luego (Reflexiva)  
T: Como que, como eso ese tema que ahorita apenas están para que (Competente)  
S: Así es (Confirmadora)  
T: Los puedan hablar (Competente)  
S: Y además ella abre claramente el espacio de vamos a seguir en la terapia, eso también me pareció así, como esta parte de no vamos a dejar esto (Reconocimiento)  
C4: Y no es un castigo de (Colaboradora)  
S: Exactamente (Confirmadora)  
C4: No es un castigo, quiero probar, quiero ver una oportunidad y vamos viendo como nos vamos sintiendo (Colaboradora)>>

Como en las inter-sesiones anteriores en este fragmento es posible ver una voz central de la supervisora, que escucha a la terapeuta, pero redirige el foco de atención disonando y luego tomando en cuenta la emoción del sistema terapéutico en su totalidad; la terapeuta primero desde la incertidumbre y después reconociendo la experiencia de la supervisora toma el lugar propuesto, cambia su centro de atención y acepta la guía. Ahora seguiremos con los ejemplos de las post-sesiones que se desarrollan en el trabajo de supervisora, terapeuta y equipo posterior a la sesión con la familia. En ese espacio el reconocimiento, la reflexión y las nuevas aperturas para el proceso terapéutico son propuestas por los diferentes integrantes del sistema de supervisión: supervisora, terapeuta y equipo.

## Post-sesiones

### Viñeta Post Sesión Equipo 1

Este pasaje fue tomado de la post-sesión del equipo 1. A la sesión asistien una madre con su hijo y su hija en edad escolar. El tema de la sesión se ha centrado en la terapia como un proceso que favorece la adaptación o la evolución en la familia. En este fragmento de diálogo se reconoce a la terapeuta, la importancia del equipo y la adaptación/ evolución como dos lados del proceso familiar. La supervisora confirma y reconoce el trabajo de la terapeuta, desde su lugar de experta dilucida aspectos específicos del proceso, y de manera empática reconoce y vincula las posiciones de la terapeuta en el diálogo. Nuevamente señala aspectos específicos del proceso y señala la dirección a seguir. La terapeuta acepta y acompaña el trabajo de la supervisora y el equipo.

<<S: Entonces, ahora sí que ni un extremo ni otro, ósea ni seguir acompañando para estar en lo mismo, por eso en un proceso así se tiene que ir revisando, lo hacemos acá en el equipo, si avanzamos o no avanzamos, que bueno, escuchamos las voces de..., hay diferentes sensaciones, yo siento que sí, yo siento que no, por ejemplo él, él, él, te acuerdas...te acuerdas a caso de tu paciente (se dirige a C2) (Confirmadora-Facilitadora)

C3: (C2 le acerca el ventilador portátil)

S: Si acaso te acordarás de Patricio, no porque fue muy rápido decir ese, fue muy rápido que dijimos, ese consultante no va a haber manera de que cambie, no tiene una demanda de cambio, entonces para que seguimos haciéndonos (Dilucidante-experta)

C1: Sí, ahí sí (Confirmadora)

S: No es el caso de Vero, entonces si es desesperante (señala a C3), si lo que sea, pero no, pero me parece, ahora sí cuando dicen yo ya hablé esto no sé qué, cada quien sus estilos y sus tiempos, a mí me parece que T lo ha hecho muy bien en términos de confrontar y hacen sentir (Reconocimiento-Vinculante-Empática)

C1: Contener (Colaboradora)

S: Hacer sentir absolutamente contenida a Vero, digo yo hoy entro a despedirme y le digo es que yo ya me voy, y entonces ella sí, como te diré, hay una, hay una, en algún lenguaje alcanzas a leer lo importante que le ha sido, lo que, lo que, que le ha sido y que se siente acompañada para esto que sigue, y entonces digo, pues sí, también el equipo está, para si alguien se está como atorando, para decirle, oye no está pasando nada o para calmar al que se desespere, ósea cualquiera de las dos (Dilucidante-directiva)

C2: (C3 sonrío)

C1: Te vamos a contener desde ahora (Confirmante)

C4: Con lo que me quedo mucho es con que precisamente veo a los niños que tiene como mucha claridad, entonces como que gratificarle y realmente regalarle a ella el buen trabajo que ha hecho con sus hijos, pero lo que yo también lo que diría es pues aguas también porque con ese buen trabajo que has hecho con tus hijos, sino decides hacer un cambio pronto, pues que les vas a estar enseñando, porque los niños le gritan así como... (Colaboradora-Afirmante)

S: Sí, lo de lo pronto creo que también le hemos dicho, la vez pasada era así como (se agarra el pecho) (Confirmadora)>>

La supervisora plantea guías futuras para el proceso a manera de propuestas, las diferentes voces de las colegas del equipo amplían la reflexión del equipo, el reconocimiento de lo realizado por la familia es la base para las nuevas propuestas de trabajo con ellos. La terapeuta acompaña los procesos de co-construcción en los que trabajan más activamente supervisora y equipo. En la siguiente viñeta de una post-sesión se observa el movimiento del equipo y la terapeuta cada vez más involucradas en la co-construcción de un nuevo sistema de significados.

### **Viñeta post-sesión equipo 3**

Tenemos aquí un fragmento de la post-sesión del equipo 3, a la sesión asistieron ambos integrantes de una pareja: J (esposa) y D (marido). La sesión se desarrollo en un clima emocional favorable. En esta parte de la post-sesión el diálogo gira con respecto a un nuevo sistema de significados que introduce la supervisora enfatizando la diferencia entre el nivel de los hecho y de las relaciones, es un diálogo de co-construcción. La supervisora se mueve entre un lugar exploratorio, utilizarse como mentora, luego entre confirmar a la terapeuta y al equipo, disonar con ellas y dirigir sus observaciones y entendimientos, crea aperturas, vincula diferentes elementos y confirma nuevamente. La terapeuta pasa de la incertidumbre, a su propio autoconocimiento para luego abrir nuevos canales de entendimiento, finalmente en un lugar en que muestra competencia y también reflexividad.

<<S: Alguna otra cosa que quieras comentar o alguna otra cosa que quieras preguntar, algún comentario de.... (mira a C1) (Exploratoria)

T: No nada más como que..., ósea cuando tú dices, no nos vamos a meter a organizar la vida, un poco me... porque me da... (Incertidumbre)

S: Ansiedad por organizárselas (Mentora)

T: Aja, como veo el caos (Confirmante)

S: (Ríe)

T: También necesitan, ósea por la niña, por las creencias de que ... (pone el filo de la mano sobre la otra en repetidas ocasiones). (Incertidumbre)

S: Claro, ¿tú tienes hijos de qué edad? (Exploratoria)

T: Mi hija tiene nueve, va a cumplir nueve años, el próximo mes, pero algo de lo que estoy viendo (Auto.-conocimiento)

S: Sí, sí, sí (Confirmante)

T: Más como de la rutina, porque siento que eso le ha hecho bien y le da seguridad y creo en eso, entonces... (Competente-Reflexiva)

S: Claro (Confirmadora)

T: De repente verla en el caos, a veces se baña a una hora a veces a otra, dormir a las doce, no, no (Afirmante)

S: Sí (Confirmadora)

T: Entonces....

C1: Deberías haber visto como estábamos aquí atrás. Yo decía ¿what? (Confirmante)

S: Sí bueno, pero no, no (Disonante)

T: No vamos a ...

S: No era nuestra...(Disonante)

T: Nuestro asunto (Confirmadora)

S: No, no, definitivamente no (Disonante)

C1: Si...

C2: Pero para mí tiene que ver, a ver, para mí si tiene que ver con nuestro tema porque nosotros, ósea es un tema que ha salido y que la niña no duerme en su casa, y que afecta a la pareja (Afirmante-disonante)

S: ¿En su cama? (Exploratoria)

C2: Aja, en su cama perdón, y para mí tiene directamente que ver... (Afirmante-disonante)

S: Y lo hemos trabajado, lo hemos trabajado, gira la mano en círculo hacia adelante (Confirmadora)

C2: Pero eso directamente tiene que ver con la rutina, si ellos no establecen una rutina esa niña no va a dormir en su cama, entonces bueno en ese tenor... (Disonante)

S: No bueno, a ver tiene que ver con la rutina desde lo exterior, desde lo interior no tiene que ver con la rutina, tiene que ver con la relación de ellos (Aperturante-experta)

C1: Oye, ¿y si viéramos esa parte como un síntoma? (Locutora-exploratoria)

T: Es que eso estaba pensando...(se dirige a C1) (Confirmadora)

S: Tú tienes que pensar en la relación de ellos (Directiva)

C2: Ok (Confirmadora)

T: Trabajar las ganancias secundarias de que ese niño no...? (se dirige a C1) (Competente-confirmadora)

S: La rutina es visto desde afuera, escuchen porque esta es una buena discusión (se dirige a T y C1). (Aperturante-experta)

T: También esta

S: (Ríe)

C1: ¿Es que si lo ponemos como un síntoma? (Locutora-exploratoria)

C2: Es que tiene que haber una  
S: Sí es un síntoma, estamos hablando de lo mismo (Confirmadora)  
T: Podemos trabajar las ganancias secundarias de que ese niño no se vaya a su cama (Competente)  
C1: Y como el sistema ayuda, ósea y esto ayuda al sistema (Confirmadora)  
S: Sí, sí, se retroalimenta. Sí claro. Ok pero no es una cuestión de rutina: la rutina va salir en la medida que toda esta situación se resuelva y la rutina va a ir saliendo solita. No, no, sino tú estarías como programando (se dirige a C2). Ustedes tienen que (enfatisa con la mano), tú tienes que salir del trabajo a esta hora (enfatisa con la mano) y tienes que llegar a esta otra (enfatisa con la mano), total tú le escribirías una rutina y entonces ustedes tiene que hacer todo esto. La cosa es al revés, la rutina va a ser el paso secundario de algo que está ahí atorado entre ellos y que ahí tiene que ver con su familia de origen (da vuelta con la mano hacia ella), tiene que ver con toda la historia de ellos ¿no? (Dilucidante/experta-Directiva))  
C2: Ok, está bien (Confirmante)  
S: Desde ahí pensamos y esto es un síntoma (se dirige a T) (Directiva)  
T: Bueno la escuela los va a orillar a fuerza a hacer modificaciones ahí ¿no? (Reflexiva)  
S: Ahh no, eso sí. O van a empezar a tener conflictos con la escuela, porque la niña no se va a adaptar bien a la escuela (Vinculante-Experta)  
C2: No, no va...  
S: Ahí va a empezar toda una historia muy complicada, sobre todo porque ella estudia pedagogía o ya es pedagoga ¿no?, ahora estudia psicología (Vinculante-Experta)  
T: (Afirma con la cabeza) (Confirmadora)  
C1: Y te paso todos los videos de mi familia para  
S: (Ríe)  
T: Es lo que sigue, lo podemos predecir (Competente)  
S: Todas las familias se parecen (Vinculante-Experta)  
C1: La siguiente temporada es lo que va a venir (Confirmadora)  
S: Y ya conseguimos que todas las familias se parezcan (ríe), y ya está, ya la hicimos, bueno (Empática)  
C1: Y nosotros nos parecemos a nuestras familias (Empática-Confirmadora)  
S: No bueno, entonces cuales serían los problemas entre ellos y el beneficio secundario que es este. ¿qué piensan de eso? De esa discusión (Reflexiva)  
C1: Pues tiene mucho que ver con la relación de pareja, ehh hay como una actitud ambivalente de sí quiero pero que, ósea sí quiero estar con él, con ella, pero quiero una distancia y entonces el que M (Hija) duerma con ellos forma parte (Vinculante-Reflexiva)  
S: Regula esa distancia (Confirmadora)  
C1: Exactamente la mantiene (Confirmadora)  
T: Y además por ejemplo, por ejemplo pienso mi espacio de pareja es justo cuando mi hija se duerme, es cortito y crisis pues, pero sino tienes ni siquiera ese espacio, ni siquiera cuando se duerme, porque bueno además de que se duerme en medio, se duerme a la misma hora que ellos se duermen, ósea no tiene ningún espacio para ellos (Auto-conocimiento-Reflexiva)

C2: Sí, pero curiosamente ninguno de los dos lo quiere. Porque ella dice la niña pregunta por su papá y él dice, hay entonces yo no convivo con mi hija (Afirmante)

T: Pero al mismo tiempo J tiene que dice al mismo tiempo me hace falta encontrarme con D (Disonante)

C1: Y..., y...

C2: Algo les sirve, en algo les sirve (Confirmadora)

C1: Se me hace sensato lo que dices pero eso no va a poder suceder (se dirige a T y mueve la mano horizontalmente en señal de no). Pum (se refiere a como lo dice la pareja) (Confirmadora)

T: Sí

C2: En que les sirve la niña, les distrae sus broncas (Colaboradora)

T: Les evita la intimidad (Afirmante)

C1: Los aleja, les evita la intimidad, los hace.... (Confirmadora)

C2: Bueno así no se pelean (Confirmadora)

T: Claro así porque también, ósea creo explota porque por ejemplo volviendo al tema de la confianza con los amigos y demás, ósea creo que es una pareja que dependen mucho... como no tiene red afuera (mueve las manos hacia atrás), dependen mucho afectivamente de sí mismos, así es ¿no? Y también es demasiado (Competente-Reflexiva)

S: Los despega la hija, la hija los despega porque sino se quedarían como pegados (junta las manos) (Confirmadora)

C2: Pero la niña es la triangulada (Afirmante)

T: No sin duda (voltea hacia arriba), más imposible, físicamente incluso (Confirmadora)

C1: Habría que enfocarnos en

T: Claro (Confirmadora)

C2: Por eso (la voltea ver a T)

C1: Habría que ver como si la niña..., porque lo hace inconscientemente, que es lo que está viendo en los papás pleito (cierra los ojos y enumera con la mano) o eso que dices tú que están muy pegados (Colaboradora)>>

En el diálogo de co-construcción la supervisora enfatiza un nuevo entendimiento en el plano relacional sobre los acontecimientos familiares y la organización familiar, el equipo y la terapeuta primero en disonancia, pero luego el equipo amplía la reflexión creando nuevas hipótesis a partir de los elementos aportados por la supervisora y la terapeuta incrementa su reflexividad desde su propio autoconocimiento en sus relaciones. De nuevo la voz de la supervisora propone, pero terapeuta y equipo toman un papel activo en la co-construcción. En la siguiente y última viñeta de post-sesión de nuevo se orienta a la creación de los sistemas de significados, pero explorando los diferentes ángulos del proceso terapéutico en su momento actual.

### Viñeta post-sesión equipo 5

Este fragmento fue tomado de la post-sesión del equipo 5, el tema que ocupa aquí a la supervisora, la terapeuta y el equipo es la definición de la continuación del proceso terapéutico como proceso familiar o proceso individual. Es un diálogo orientado a la definición y co-construcción de una alternativa para la continuación del trabajo terapéutico. La supervisora se mueve entre explorar, dilucidar los matices del proceso y plantear los dilemas, luego favorece el acompañamiento del grupo, vincula diferentes aspectos de lo dicho y lo observado, finalmente dirige la evolución del proceso. La terapeuta se observa competente como lo fue a lo largo de toda la sesión y a la vez confirmadora de la propuesta de la supervisora y el equipo.

<<S: Tú qué piensas de que darle seguimiento a la terapia con AL (hija) en tu próxima supervisión o citarla unas veces o mandarla a la clínica ampliada, ¿tú qué piensas?, ¿a ti qué te gustaría?, (Exploratoria)

T: Este...

S: Bueno perdón, la demanda de AL es de una terapia para ella o es familiar (Exploratoria)

T: Sí la demanda de AL es que la refieren del CAVI porque hay una cuestión familiar de base en la violencia y que lo que ella como persona busca es poder dormir y poder dejar de fumar (Competente)

S: Ok, entonces eso amerita que se vuelva terapia familiar porque AL no quería cuando dijo, pues yo estaba muy a gusto con mi terapia y aquí como que mi mamá vino a contaminar y la otra cosa es que la mamá fue la que empujó para asistir a las sesiones y la mamá pedía sesiones a escondidas contigo ¿no? privadas decía, entonces si hay un tema donde hay que definir el lugar que T juega en este sistema, ósea digamos te están invitando a participar en una terapia familiar o te están capturando desde ya por fin gané terreno y desde aquí neutralizo a AL, ósea sí hay una parte de captura de la terapeuta de por fin logré meter, si la señora contara es y por fin logré meterme a la sesión, ahí sí sería como para marcar la definición de que AL tenga su terapia, si es porque de verás hay un acuerdo de que la terapia familiar es necesaria, de que la terapia familiar tiene lugar (Dilucidante/Experta- Dilemática)

C1: Y ¿Por qué no le proponen a AL tener su terapia individual y (Líder con opinión)

S: La terapia familiar (Acompañante)

C1: Y trabajar sobre la violencia en terapia familiar (Líder con opinión)

S: Familiar (Acompañante)

C2: Pero tú como te colocarías como la que sigues siendo familiar (Aprendiz)

S: Si sigues siendo familiar los ves en la próxima supervisión (Vinculante-Directiva)

T: Sí sería conveniente (Confirmadora)  
S: Y sí es individual la pasas a una terapia (Vinculante-Directiva)  
C1: Que AL tomé lo suyo a parte (Líder con opinión)  
T: Sí por ejemplo que sería la sesión en agosto, que tendríamos que a lo mejor si me acompañan estaría excelente, en donde plantearles la opción de estar en la clínica (Competente)  
S: En la clínica ampliada con un terapeuta individual y aquí trabajamos (Directiva)  
C1: Y aquí familiar (Confirmadora)  
S: Y entonces T puede supervisar, porque lo ideal sería que supervises con familia, que vengan a familia ¿no?. Ok, pues muy buena solución. Bueno pues damos por terminada la sesión de hoy de T. (Directiva-Confirmadora)>>

La supervisora enfrenta el tema de la posición de la terapeuta en términos de proceso, para ello toma en consideración la demanda inicial, la voz de una de las colegas y la voz de la terapeuta, la respuesta es la inclusividad de los diferentes niveles de abordaje en términos de proceso terapéutico. La terapeuta y el equipo toman un lugar activo en la información y en la toma de decisión de la continuación del proceso terapéutico. A la necesidad de definición de la posición de la terapeuta en el sistema corresponde la mirada sistémica de la supervisora.

Lo encontrado hasta aquí responde por un lado a que hay una variedad de posicionamientos en el proceso de la supervisión que fueron identificados en el trabajo con los cinco equipos. Cada supervisora en su estilo particular utiliza algunos posicionamientos en mayor medida que otros. En el tiempo de la supervisión está en marcha un proceso, la supervisora en un contexto de aprendizaje busca favorecer entendimientos de las terapeutas en formación que les permita desarrollar una buena práctica de la psicoterapia en el contexto clínico. En este tipo de supervisión es posible observar los tiempos de los dos contextos, uno de ellos predominante en la pre-sesión, inter-sesión y post-sesión con el equipo (contexto de aprendizaje), y otro en la sesión y cierre de la sesión con la familia (contexto clínico).

De los diferentes posicionamientos encontrados a lo largo de las sesiones se destacan algunos a partir de los ejemplos, en la figura 2 encontrará una síntesis de ellos. En las pre-sesiones prevalece la exploración, la directividad de la supervisora, creación de espacios de disonancia y de incertidumbre, a la vez que el facilitar posibilidades y la confirmación del lugar de las terapeutas, es decir los movimientos de las supervisoras favorecen la reflexión de las

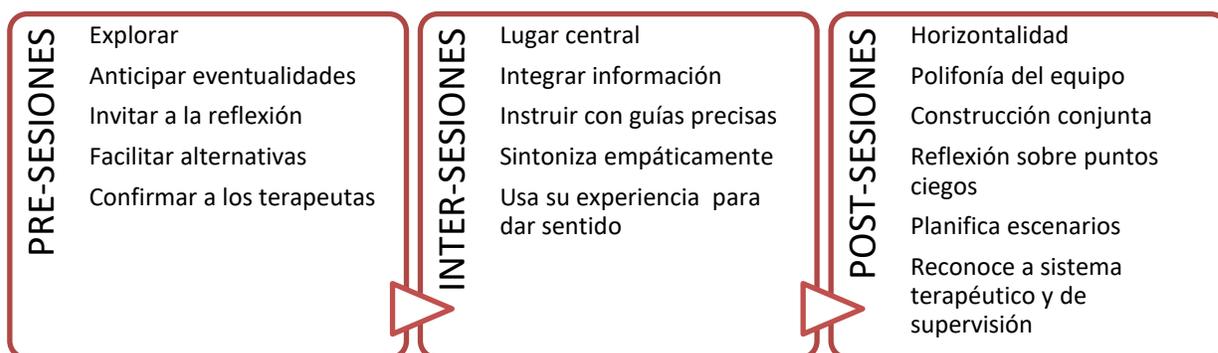
terapeutas, la anticipación de posibles eventualidades en la sesión y un mensaje de confianza hacia la terapeuta.

Las inter-sesiones observadas tienen como característica que son mucho más breves, en el proceso la supervisora toma una voz central y organizadora para articular junto con la terapeuta y el equipo, en pocos minutos, un comentario final de la sesión que será devuelto a los consultantes. El diálogo se mueve entre guías precisas, movimiento para focalizar los argumentos y la generación de nuevos significados. Está presente la directividad, la sintonía empática con la familia y la terapeuta, y la utilización de la propia experiencia para leer la relación terapéutica. Las terapeutas a veces desde la disonancia y otras desde la incertidumbre se mueven entre un lugar de aprendiz y uno de confirmación de la supervisora, para integrarse en una posición de competencia al regreso de la sesión.

Las post-sesiones muestran un lugar de mayor horizontalidad del supervisor, prevalece la polifonía de voces del equipo que se integra con una mayor participación. El tiempo es mayor para el diálogo y se orienta hacia la co-construcción de nuevos significados, la orientación hacia nuevas matrices de significados. Es un espacio de planificación de sesiones futuras. La supervisora explora, utiliza su lugar como mentora y reconoce. Supervisoras, terapeuta y equipos confirman la participación desde sus diferentes lugares de participación. Las terapeutas abren espacio de nuevos entendimientos propios, aceptan y confirman las otras voces, reconocen y hacen ver sus competencias.

## Figura 2

*Mapeo de los posicionamientos del supervisor en pre-sesiones, inter-sesiones y post-sesiones.*



Nota. Elaboración propia. Se tomaron como referente los procesos de supervisión estudiados en el ILEF.

En este apartado revisamos de manera transversal en los tres tiempos de la supervisión algunos momentos significativos de los 5 equipos de supervisión, a continuación, el análisis se centra en el desarrollo de los tres tiempos de la supervisión en cada uno de los equipos.

## **4.2 Posicionamiento y revisión de las interacciones**

Al revisar todas las transcripciones de las 5 supervisiones videograbadas en sus tres momentos: pre-sesión, inter-sesión y post-sesión realizamos el siguiente análisis a partir de las interacciones, es un análisis diacrónico de las sesiones de supervisión que pretende dar cuenta de complejidad de los posicionamientos en la interacción.

### **Análisis de los posicionamientos**

Las videograbaciones fueron realizadas en los últimos dos meses del año de supervisión, cuando se estaba decidiendo por el cierre de la terapia o por la continuación el año siguiente con un nuevo supervisor y un nuevo equipo.

Algunos de los primeros posicionamientos de los supervisores con los que se realizó el análisis fueron tomados de la literatura, pero resultaban descripciones generales de roles. Fue necesario cambiar algunos y refinar otros para hacerlos más específicos y adecuados para su utilización en el análisis

Encontramos que los posicionamientos de los supervisores y los terapeutas con mayor experiencia son más elaborados entrelazando diferentes posicionamientos en un mismo comentario. En la mayoría de los equipos la interacción se centraba en el terapeuta a cargo y el supervisor, con la actuación más participativa de los terapeutas con mayor experiencia.

La variedad de posicionamientos es mayor hacia el equipo que hacia la familia en los diferentes tiempos de la supervisión videograbados: Pre-sesión, inter-sesión y post-sesión. Los posicionamientos hacia la familia pasan en su mayoría por ser mensajes de reconocimiento (de los recursos, del proceso, de la necesidad, del estilo, del vínculo entre terapeuta y familia, etc.), de aliento a la actividad del terapeuta y también, aunque en menor medida comentarios enjuiciantes. Es importante destacar que los posicionamientos enjuiciantes prácticamente no se observan en el interior de los equipos entre sus integrantes.

A continuación, está el análisis del posicionamiento en el flujo de la interacción en cada una de las 5 sesiones de supervisión en sus tres momentos de trabajo con el equipo:

## Equipo 1

### PRE-SESION

En esta supervisión fue posible observar que mientras más la supervisora asume la dirección del proceso de la terapia, más la terapeuta cede su iniciativa, la supervisora empuja más a que la terapeuta tome la iniciativa del control en el proceso y la terapeuta espera que sea la familia que tome la iniciativa del proceso.

Mientras más recurre la terapeuta a su mirada empática sobre la familia, entra en un terreno de pares con la supervisora y el resto del equipo.

La supervisora pasa a ser reflexiva con la terapeuta, y la terapeuta se mueve a la indecisión y la supervisora regresa a la directividad. Luego regresa a la reflexividad con la terapeuta pero ahora alentando la actividad de la terapeuta con la familia, la supervisora se vuelve reflexiva pero guiando, reconoce la necesidad de la familia como guía, después guía a la terapeuta en la acción, y la terapeuta toma la guía que le ha sido señalada por la supervisora.

En un permanente ir y venir intentando invitar a la terapeuta a la reflexividad, la terapeuta mira elementos concretos y poco las secuencias, la supervisora regresa sobre el patrón familiar pero no sobre la mirada de la terapeuta. Una vez que la terapeuta no avanza en la reflexividad es otra terapeuta del equipo que mira la relación señalada esta vez desde la teoría. La supervisora orienta la mirada del equipo hacia el patrón familiar y toma la posición como terapeuta, mirando desde el lugar de ella como siendo la terapeuta a cargo.

Frente a la expertez de otra terapeuta que evidencia un tema no tocado, la supervisora complementa el comentario, pero enseguida retoma la iniciativa propuesta por ella antes. El equipo parece formado con terapeutas en su mayoría con poca experiencia que piden se les indique el camino a proseguir, poco se preguntan sobre las relaciones dentro y fuera de sesión, específicamente la terapeuta a cargo del proceso con la familia se queda centrada en la narración de los hechos contados por la familia.

Otra de las terapeutas hace una diferencia sobre la evolución del proceso, la terapeuta a cargo se mueve de nuevo hacia los hechos concretos y la supervisora opta por evidenciar los procesos de cambio y evolución. Regresa a los episodios familiares para vincularlos con el

proceso familiar y el paso siguiente de la terapeuta, y la indicación de las cosas por hacer en la sesión.

A lo largo de todo este primer fragmento encontramos una supervisora en permanente negociación del posicionamiento con la terapeuta, pasa de lo directivo a lo reflexivo en un intento de activar la iniciativa de la terapeuta, desde la empatía la terapeuta encuentra un punto de sintonía con la supervisora y el equipo. Es una siguiente invitación a pasar del contenido al proceso evolutivo de la familia la que precede la guía de la supervisora en la sesión. A continuación, vemos una inter-sesión con la terapeuta con una mayor iniciativa, sale de la sesión posicionada con una lectura de lo que sucede con la familia.

### INTER-SESION

La terapeuta observa y construye una impresión de una parte del sistema, que va ampliada por la supervisora y la terapeuta del equipo más experimentada, que a la vez la invitan a un cambio de perspectiva

En el siguiente movimiento de la mirada diádica y vincular, la supervisora introduce la mirada tríadica y de configuración del maltrato familiar, como un sistema de significados central, es la disonancia entre los sistemas de significado que hace emerger la mirada más amplia como de mayor amplitud e importancia. Se mueven entre la terapeuta que busca afirmarse dando una responsabilidad equitativa en la familia, y la supervisora que se apoya en el contexto cultural y en el peso diferente de la responsabilidad en los diferentes miembros del sistema familiar. La terapeuta que parece ocupar un lugar similar a alguien más en el sistema familiar, tanto que la supervisora varias veces le intercambia el nombre con el de la paciente.

La supervisora con su voz de experta alecciona e instruye, a la vez habla del sistema familiar y de la terapeuta que ocupan una posición similar, a la vez reconoce un proceso que va hacia adelante, que amplifica con otros elementos que dilucida, la terapeuta se acomoda en este discurso. Más la supervisora complejiza el entendimiento y más la terapeuta se acomoda encontrando un lugar en el nuevo sistema de significados, pero todavía no es un lugar propio sino el lugar al que se siente invitada

Mientras la supervisora trabaja en el punto ciego de riesgo para la terapeuta y el sistema, más la terapeuta parece asumir un lugar de aceptación y confirmación de su lugar y su necesidad de ser guiada. El sistema de significados va introducido desde la supervisora y confirmado por la colega experta del equipo, el resto del equipo permanece como testigo y observador aceptante.

A lo largo de la inter- sesión terapeuta y supervisora negocian desde un lugar activo, oscilan entre la lectura familiar de la terapeuta y la lectura cultural de la supervisora que amplifica la mirada y posiciona a la terapeuta, que confirma y acepta la guía acomodándose en el discurso más complejo de la supervisora. Al llegar el momento de la post-sesión como veremos a continuación es la mirada del equipo que incorpora la mirada evolutiva del proceso incluyendo a la terapeuta en ello.

#### POST-SESION

Posicionada la terapeuta desde la empatía encuentra resonancia y paridad con el equipo, pero queda apegada al discurso hecho en la pre sesión y en la inter sesión, y no logra ver el proceso evolutivo. Es la colega más experta que introduce una mirada que hace una diferencia y que mira la parte evolutiva del proceso para complementar la mirada adaptativa hecha antes, pasando a la forma del proceso incluyendo ambas miradas, la terapeuta estaba antes colocada en arcos parciales, la nueva mirada inicia la co-construcción de la mirada.

La terapeuta señala diferencias en su actuar de la familia agregando reflexividad y posicionándose desde el lugar de reconocer, la supervisora alecciona sobre la comprensión incluye emoción/ acción pensar/cambiar como dos niveles de entendimiento individuales reconociendo la aportación de la terapeuta, agregándole una mirada relacional y de proceso a los comentarios de la terapeuta

El equipo se agrega de forma activa en el reconocimiento de los pequeños pero significativos avances del proceso familiar, el trabajo de la supervisora se orienta a la inquietud de la posición posible para las terapeutas entre directividad hacia el cambio y seguimiento cuidadoso del proceso y sus límites, se mueve entre facilitar e invitar a reflexionar a las terapeutas, se posiciona como mentora usando su experiencia y el equipo acompaña confirmante. Mientras más la supervisora se torna central en el discurso más el equipo pasa

al lugar de aprendiz pasivo, cuando se vuelve reflexiva los vuelve activos, el equipo está en el paso entre los alumnos sin experiencia y quienes inician a tener ya alguna experiencia

Reconoce el doble actuar de la terapeuta entre confrontar y contener, y se vuelve alentadora a recuperar las miradas del equipo. Paralelamente otra terapeuta pone el tema del reconocimiento como invitación de cambio en el nivel de la familia. Mas reconocen al sistema terapeuta-familia y más hay posibilidad del cambio, pasando al reconocimiento llegan al reconocimiento del aprendizaje como equipo a partir del proceso terapéutico de terapeuta y familiar, se co-construye la identidad de logro en el grupo.

La sesión se cierra con la post-sesión, donde el equipo tiene una voz muy activa de los aprendizajes, la terapeuta logra ver diferencias en el actuar y pensar de la familiar mostrando así su competencia y la supervisora señala y reconoce el lugar de la terapeuta, se reconoce el aprendizaje de la familia, la terapeuta y el equipo. La reflexividad moviliza el lugar activo del sistema de supervisión de manera global. Hay un movimiento de la terapeuta hacia encontrar su lugar al interior de la lectura del sistema. Ahora retomaremos la preparación de la sesión con el equipo 2 en un ejercicio de anticipación de los escenarios posibles.

## Equipo 2

### PRE-SESION

La exploración de la supervisora invita a mostrar su competencia de la terapeuta como a cargo de la familia y del plan de trabajo en el proceso terapéutico, mientras la terapeuta se muestra competente la supervisora acompaña e instruye en su posicionamiento a la terapeuta. Una vez que instruye la supervisora regresa a la reflexividad y devuelve el lugar central a la terapeuta

En la relación la terapeuta mira un punto de vista no explorado, la supervisora se mueve a confirmar la importancia del señalamiento de la terapeuta a la vez que facilita una posible tarea para trabajar. Mientras la terapeuta más enfatiza los obstáculos de la tarea, la supervisora más enfatiza la importancia de sobreponerse a las dificultades como parte del proceso conjunto con la familia, el paso es de las entidades discretas a la mirada relacional de familia y terapeuta. De nuevo facilita el planteamiento de la tarea y anticipa el posible

movimiento. Frente a cada posible respuesta imaginada como obstáculo la supervisora anticipa un posible camino. La terapeuta se posiciona entonces desde el lugar de una terapeuta competente capaz de seguir la tarea.

De los elementos planteados por el equipo como señalamientos y aperturas, la supervisora agrega complejizando el panorama de las lecturas grupales, la voz de la supervisora experta agrega en cada fragmento una parte más.

Mientras más el equipo señala el estilo de los consultantes y el cambio de posicionamiento de la terapeuta en el proceso, aparece la conexión del estado emocional de la terapeuta y el cambio en la relación de la familia reconocido por la terapeuta y la familia.

Mientras la supervisora instruye sobre la conducción de la sesión invita a la terapeuta a no dirigir demasiado la sesión, la terapeuta ve competencias en la familia que reconoce para permitir el libre curso de la sesión. Un nivel de directividad en la supervisión para permitir la no directividad en la sesión.

La ansiedad como emoción es tomada por la supervisora como una posición de la terapeuta que impedía mirar el estilo comunicacional de la familia. La terapeuta puede ver que la ansiedad la ponía en un lugar para modelar el desempeño de la familia, que le impedía observar y reconocer el desempeño y estilo particular de relación en la familia. El estilo de la familia evidencia prejuicios y estilo de la terapeuta

La colega con mayor experiencia e iniciativa del equipo introduce diferencias que vuelve significativas no consideradas dentro del proceso de supervisión, que movilizan la relación de terapeuta y supervisora posicionándolas en un lugar de escucha del proceso. La supervisora señala el nivel sistémico del umbral cultural comunicativo y mientras alecciona retoma la dirección del diálogo, evidenciando dos polos que miran diferencias significativas desde el individuo y desde el prejuicio. Implícitamente reconoce el actuar de la terapeuta y deja en suspenso la diferencia evidenciada por la colega

La anticipación de los escenarios posibles se explora en la pre-sesión, a la directividad le sigue la reflexividad en la supervisora, instruye para superar los obstáculos y la empuja a la terapeuta más allá de sus límites, la terapeuta puede reconocer en ella un factor emocional y

a la vez un a diferencia personal en los estilos del equipo y la familia, entra a la sesión con el reconocimiento de su lugar como terapeuta e instrumentos precisos para poner en práctica con la familia. Es una sesión larga y la supervisora decide no hacer la pausa. En la post-sesión se verifican lo oportuno del actuar de la terapeuta en la toma de decisiones dentro de la sesión.

## POST-SESION

La supervisora reconoce el cierre analógico de la terapeuta entre escuela y proceso terapéutico para la familia, reconoce así competencia y generatividad de la terapeuta,

Cada vez que la terapeuta más experta señala los puntos ciegos o más débiles del actuar de la terapeuta, es la supervisora que rescata y reconoce el lugar de la terapeuta, repite la asimetría dentro del contexto de aprendizaje esperando la competencia en el clínico. Están en ese permanente negociar el señalamiento oportuno de los puntos ciegos primero en la comunicación y ahora en los instrumentos reflexivos en la sesión.

La supervisora instruye y reconoce, la terapeuta experta señala e invita a cambiar de lugar, es la diferencia lo que emerge, posiblemente también entre sesiones cruzadas y supervisadas, pero no es evidente desde donde miran de manera explícita. La supervisora salta de nivel conceptualizando el proceso y generando nueva apertura, la terapeuta oscila entre los dos mapas. Reconociendo la supervisora la diferencia en el sistema familia reconoce la diferencia en la competencia de la terapeuta.

Con competencia de la terapeuta en marcha, la agencia es amplificada por la supervisora a través de una posición que invita a la terapeuta a una mayor conciencia de su actuar desde la nueva experiencia en la sesión. La supervisora agrega el reconocimiento del actuar de la terapeuta y del sistema en alianza con la familia

La supervisora reconoce a la terapeuta, la terapeuta se vuelve aceptante, luego la supervisora reconoce a la familia y la terapeuta señala su actuar ligado al movimiento familiar, el equipo se une a reconocer desde sus emociones.

En los dos tiempos de esta supervisión se observa como un punto de diferencia con una de las colegas en formación se transforma en un movimiento en el que la supervisora complejiza el entendimiento de los sucesos, acomodando los puntos ciegos y los puntos de fortaleza de

la terapeuta y del equipo. En la siguiente supervisión se trabaja invitando a la reflexión a partir de los puntos de incertidumbre presentados por la terapeuta y el equipo.

### Equipo 3

#### PRE-SESSION

La terapeuta a cargo parte de la posición de competencia de quien conoce la dinámica de la pareja, el equipo acompaña posicionándose desde preguntas que acompañan, la supervisora que observa y da seguimiento al relato. En las “verdades” del relato, la supervisora introduce incertidumbre con ironía, al mismo tiempo que acompaña confirmando el resto del relato.

La terapeuta señala la falta de avance en la conflictiva en la pareja que oscila de un lado al otro, invita a la supervisora a señalar el camino posible. A la invitación la supervisora responde desde la posición de exploración conjunta con la terapeuta y el equipo. El tema se moviliza en una nueva dirección, la supervisora invita ahora a la reflexión y a facilitar posibles caminos de entendimiento desde la conexión. Hace dialogar la reflexión y la facilitación de posibles puntos de contacto. La terapeuta y el equipo responden a la invitación de la reflexividad, pasan del prejuicio inicial para moverse hacia la reflexividad, de la indiferencia del conflicto (sincrónica) a la diferencia en la historia (diacrónica).

La apertura y la iniciativa de la terapeuta a posicionarse desde la emoción y su propia persona introducen la reflexión de la supervisora sobre el género, a instruir y aleccionar sobre los procesos complementarios de aprendizaje de la pareja. La terapeuta recupera la iniciativa del trabajo para la sesión confirmando a la vez la mirada facilitadora de la supervisora. Actúan en la recíproca confirmación de la relación de aprendizaje supervisora y terapeuta, la oportunidad del aprendizaje recíproco en el proceso familiar de la pareja. La relación de supervisora- terapeuta alimenta las posibilidades de la relación en la pareja del proceso terapéutico.

La supervisora enfrentando el tema del sistema familiar y sus alternativas alecciona sobre el sistema terapéutico y sus posibilidades como equipo, atendiendo un nivel crea aperturas para el otro nivel. La terapeuta recoge la información y toma la posición de terapeuta competente capaz de conectar el proceso de la pareja a la nueva información. La supervisora introduce

nuevas aperturas entre el eje sincrónico y el diacrónico de la familia, y se vuelve disonante pero complementaria con la mirada actual del equipo.

A la invitación de la apertura histórica del sistema creada por la supervisora responde la terapeuta más experta del equipo enriqueciendo y confirmando el lugar de la supervisora desde el marco conceptual y la terapeuta a cargo amplifica desde la dinámica de la pareja en el tiempo actual, en ambos casos la supervisora introduce mayor reflexividad.

La supervisora explora el contexto ampliado de la familia pasando del prejuicio del equipo a la mirada de reconocimiento de la lógica del sistema, instruye y facilita instrumentos de trabajo para llegar a otra mirada temporal a futuro, la terapeuta desde su agencia y competencia enfatiza la posibilidad planteada por la colega en formación como un tema alejado del sistema. Alternativamente se posiciona en un tema alternativo propuesto por la supervisora confirmando el trabajo a realizar en la sesión. La supervisora tanto hacia el sistema familiar como hacia la terapeuta se posiciona desde el reconocimiento y la facilitación de nuevas posibilidades.

Como es posible observar en estos párrafos hay una danza permanente entre el equipo, la supervisora y la terapeuta. La supervisora que pasa de erosionar la certezas del equipo, a la reflexividad, a instruir, a facilitar opciones y de vuelta a la reflexividad. En esa serie de movimientos la terapeuta acompañada por el equipo se agencia del discurso, lo amplifica y participa en los posibles caminos para la sesión. A continuación, tenemos una brevísima inter-sesión donde la supervisora tiene un papel central.

#### INTER-SESION

Frente al relato de la terapeuta, la supervisora de inmediato toma una posición de mentora buscando la emoción de la terapeuta y traduciéndola en una diferencia valiosa para devolver al sistema familiar y señalando cómo se vuelve una diferencia para el sistema familiar. La terapeuta responde acomodándose al mensaje de la supervisora asumiendo una posición aceptante y reconociendo la jerarquía de la supervisora

En pocos minutos la supervisora toma información valiosa de las relaciones en la sesión, el feed back emocional de la terapeuta, su lugar como mentora y traza el comentario para la devolución, la terapeuta integra y se sitúa nuevamente a partir del comentario de la supervisora. En la post-sesión que sigue a continuación se trabaja con más detenimiento en el entendimiento del proceso familiar y del proceso terapéutico.

#### POST-SESION

La supervisora reconociendo el avance en el proceso familiar y terapéutico, enfatizando la diferencia que destaca en la sesión, la terapeuta responde aceptante que amplifica con su propia percepción de la sesión, confirmando de esa manera la diferencia emotiva registrada por la supervisora.

La supervisora hace dialogar el entendimiento sistémico en la familia entre unidad/amenaza-orden/desorden y su propia persona de terapeuta desde la fantasía, abriendo el discurso a la mirada de cada integrante del equipo.

Mientras la supervisora se vuelve más acompañante y reflexiva, disminuye su papel central y la terapeuta evidencia su mayor conocimiento del sistema familiar, con los que la supervisora se hace más curiosa y el equipo colabora de manera más activa con la información y sus puntos de vista.

A la mirada de la terapeuta más centrada en el presente temporal y en la incompetencia, la supervisora la contrasta con una mirada que recupera el pasado y abre el futuro como expectativa, a la vez que enfatizando los recursos disponibles lo que evidencia una mirada evolutiva que cambia el sistema de significados y co-construye a partir de lo discutido.

La supervisora introduce conceptos que el equipo recupera dando nombre y forma a sus discursos, que nuevamente son replanteados para ser reconocidos por la supervisora agregando algo

La terapeuta invita desde su no saber sobre el seguimiento del proceso a la instructividad de la supervisora que instruye y devuelve confirmación del vínculo de la terapeuta con la familia.

Frente a la atención del equipo al contenido y la mirada externa de los hechos, la supervisora enfatiza la mirada en el proceso y en las relaciones familiares como foco de atención y de trabajo. La terapeuta con mayor experiencia introduce conceptualmente un marco que reafirma lo dicho por la supervisora que invita a un pasaje de lo psicoeducacional a lo sistémico. Desde ahí el equipo en su conjunto trabajan en la elaboración de una mirada de relación que incluye el adentro y el afuera. A la elaboración del equipo del vínculo carente de la pareja, la supervisora contrapone las fortalezas y lados débiles.

El movimiento de la supervisora hacia los temas sin respuestas para el equipo, invita a la toma de posición del equipo en su construcción activa como terapeutas. La supervisora le agrega a su conocimiento el enriquecimiento del equipo, siempre dejando espacio para lo que no se sabe. Especialmente reconoce la nueva información que aporta la terapeuta desde su conocimiento y desde su elaboración, desde donde la supervisora genera nuevas aperturas como posibilidad de trabajo.

En este apartado la supervisora pasa a un lugar más horizontal activando desde la reflexión la participación de terapeuta y equipo. A las miradas del presente y del contenido del equipo las hace acompañarse de una mirada más evolutiva y de proceso. Instruye desde un mapa diferente a partir de la disonancia, la terapeuta y el equipo reconocen su jerarquía y se incluyen en la reflexión. La terapeuta integra desde el autoconocimiento elementos valiosos para su práctica. En la siguiente pre-sesión la supervisora trabaja creando nuevas diferencias y guiando el proceso de planeación de la sesión.

## EQUIPO 4

### PRE-SESION

La supervisora toma la iniciativa invitando a la terapeuta a cargo a adoptar una posición reflexiva en base al posicionamiento reflexivo del equipo en la última sesión. A partir de sus propios señalamientos la terapeuta confirma el trabajo del equipo y la supervisora. A cada afirmación hecha por la terapeuta, la supervisora confirma su competencia como terapeuta

amplificando la reflexión, aleccionando y agregando matices, confirmando a su vez su propia colaboración y jerarquía de la supervisora. La terapeuta regresa a la iniciativas facilitadas por la supervisora en la sesión anterior mismas que son confirmadas por la supervisora.

Frente a la iniciativa de temas a tratar por la terapeuta, la supervisora alecciona generando una diferencia entre la pertinencia de los temas. Una vez planteada la diferencia, la supervisora hace dialogar el aleccionamiento con la reflexividad, invitando a la terapeuta a regresar a una participación activa. La terapeuta regresa a la supervisora a través de la misma reflexividad que facilita a la supervisora el espacio para ampliar su discurso y generar nuevas aperturas

Otra colega del equipo toma una posición disonante que busca una nueva apertura que la supervisora re-introduce a partir de la reflexividad dirigida a la colega y la búsqueda de los límites del planteamiento de la colega a partir de sus propias respuestas. De alguna forma tanto con la terapeuta como con la otra colega la supervisora se posiciona desde la no pertinencia de su planteamiento de abordaje. Otra colega se posiciona disonante frente a la afirmación de la supervisora generando incertidumbre, a la que responde nuevamente desde la reflexividad a la terapeuta, a través del cuestionamiento reflexivo. Cada afirmación va llevada a su propio cuestionamiento desde preguntas al propio orador, desde ahí encuentran en las preguntas nuevas respuestas.

Una vez que la supervisora anticipa los posibles caminos con los diferentes planteamientos, es la propia terapeuta que regresa a la toma de decisiones, aceptante de su propia competencia. La supervisora instruye y facilita alternativas de abordaje incluida la exploración de otras posibilidades planteadas de manera complementaria por el equipo. La terapeuta a la vez va confirmada en su vínculo con la familia y reconocida por la supervisora en su lugar de terapeuta. La terapeuta asume el lugar de competencia, confirmando la indicación de la supervisora y agregando temas a la iniciativa. La supervisora de nuevo confirma y a la vez facilita la manera de acomodar los discursos, cerrando con una analogía sobre la elaboración de los discursos.

Al preparar la sesión terapéutica observamos en esta pre-sesión como la supervisora inicia por confirmar la competencia de la terapeuta, pero después pasa a ser disonante, crea nuevas

diferencias en base a su expertez. Alecciona, y regresa reflexivamente con preguntas hacia la terapeuta. El equipo disonante con la supervisora primero, luego se va acomodando, confirmando su lectura. En la última parte la supervisora instruye y facilita alternativas, la terapeuta las acoge y busca confirmar su entendimiento sobre los planteamientos. En la inter-sesión, como veremos en seguida, la supervisora toma un papel central e integrador orientando el trabajo de la terapeuta.

### INTER-SESION

La supervisora desde su liderazgo confirma la evolución del sistema familiar y reconoce la actuación de la terapeuta. La terapeuta se repositona en los temas faltantes en la sesión y la supervisora la invita a re-centrarse en los acontecimientos significativos de la sesión antes que en la agenda previa, define así la preeminencia de la realidad presente por sobre la construcción previa, la preeminencia de la relación terapeuta-familia por sobre la relación terapeuta –equipo, dialoga el contexto previo aprendizaje con el contexto posterior clínico, la supervisora confirma a la terapeuta una vez que logra mirar el tema central de lo acontecido

Supervisora y una de las terapeutas más expertas evidencian diferencias significativas sobre la estancia de la familia en la terapia y la significación a la luz de los hechos.

La supervisora oscila entre favorecer la polifonía del equipo y organizar la polifonía del equipo, entre la novedad y la pertinencia, desde una posición aperturante pero instructiva. Un miembro del equipo retoma la oscilación de la familia que lleva a la indefinición y la indecisión a posturas contrapuestas e indiferenciadas que inmovilizan. La oscilación en cada nivel que crea sistema diferenciados. La misma oscilación de los planteamientos yuxtapuestos trae el riesgo y la oportunidad como construcción de una misma situación. La supervisora confirma a la colega portadora de esta última oscilación y la vuelve una posibilidad para el sistema.

La terapeuta toma la posición de competencia en la construcción del mensaje final, la supervisora y dos colegas del equipo se vuelven colaboradoras que confirman y enfatizan los mensajes significativos. La supervisora confirma la totalidad de los mensajes, a la terapeuta y la diferencia significativa emocional observada en la familia a lo largo de la sesión.

En la pausa de la inter-sesión la supervisora lleva a focalizar el trabajo, pasando de lo conversado en la pre-sesión, centrándose a lo fundamental de lo acontecido en la sesión entre el terapeuta y la pareja. Dirige tomando el lugar central, reconoce la actividad de la terapeuta en favorecer la aparición de nuevas emociones en la sesión, organiza la polifonía tomando la totalidad de los mensajes, la terapeuta observa y confirma la integración de los mensajes repitiéndolos. En la post-sesión de este equipo se incrementa el trabajo polifónico del sistema de supervisión y el personal de la terapeuta como se muestra en el próximo apartado.

### POST-SESION

La supervisora inicia desde su posición de mentora interesada por el sentir y la persona del terapeuta, la terapeuta se posiciona desde la reflexividad y la incertidumbre de sus decisiones en la sesión. La supervisora evidencia los recursos y limitaciones del sistema, así como los puntos ciegos de la terapeuta a partir de su propio guión mental construido previo a la sesión. Mientras más evidencia los puntos ciegos más la terapeuta permanece en una posición reflexiva y de mayor autoconocimiento y la supervisora de aleccionar desde el lugar de mentora.

El tema de la no escucha que se reproduce en un miembro de la familia, la terapeuta y el equipo, todas mujeres escuchando a un hombre. La escucha es la escucha del sistema, y la no escucha es emocional de la misma emoción, es en un análisis de segundo orden.

La supervisora de nuevo invita a la polifonía del equipo tomando la dirección del proceso. Las diferentes colegas del equipo elaboran desde la paridad diferentes análisis que posicionan al sistema familiar como lleno de complejidades y a la vez ponen a la terapeuta en el lugar de auto-observación. La terapeuta se suma desde su posición emocional, que la supervisora rectifica señala las partes faltantes en su actuación invitándola a cobrar mayor conciencia de su mirada.

La posición predominante se vuelve reflexiva desde el lugar de la pareja y desde el lugar de la resonancia en el equipo. La supervisora de nuevo alecciona dando sentido a los comentarios del equipo a partir de una narración incluyente e invita a la terapeuta a incorporarse, a moverse de observadora a terapeuta a cargo, la terapeuta encuentra la palabra central de la supervisora en el discurso previo y encuentra también la confirmación de la

supervisora que la incluye en la construcción. El equipo en su conjunto organiza el discurso a partir de las ideas centrales de la supervisora, que confirma y acompaña en ese momento.

La supervisora tiende introducir doble descripciones para dibujar las relaciones y dar visión en profundidad y complejidad con lo que marca el contexto de la supervisión haciendo lecturas de proceso. Desde la relación el equipo confirma la sintonía entre terapeuta y supervisora, la supervisora que confirma a la terapeuta y la sintonía de la pareja en la sesión. Cierra con la mirada de proceso y las posibilidades del sistema familiar y de la terapeuta.

El movimiento de la supervisora se vuelve más horizontal utilizando su lugar de mentora a la vez que su expertez, desde ahí introduce reflexión sobre los puntos ciegos de la terapeuta y el sistema de supervisión. La terapeuta trabaja desde un lugar de autoconocimiento y aceptación de la confirmación de la terapeuta sobre la relación terapeuta- familia. El equipo da un reconocimiento especial a la sintonía entre supervisora y terapeuta, la terapeuta encuentra la sintonía especialmente tomando palabras significativas de la supervisora. En la pre-sesión con el siguiente equipo se puede observar la coordinación en los movimientos de la supervisora y la terapeuta que se acompañan de forma permanente complementándose.

## Equipo 5

### PRE-SESION

La supervisora introduce la sesión señalando lo acontecido en la última sesión, para luego tomar una posición exploratoria que invita a la terapeuta a participar. La terapeuta asume el lugar de competencia con respecto a lo acontecido en el proceso terapéutico, la supervisora confirma y alienta a la terapeuta invitándola a comentar sus hipótesis. Frente a la apreciación teórico- clínica de la terapeuta la supervisora se posiciona disonante y alecciona planteando un entendimiento diferente. La terapeuta responde aceptante y la supervisora se mueve hacia una posición exploratoria.

La supervisora invita a la posición reflexiva a la terapeuta sobre la evolución del motivo de consulta. La terapeuta retoma el lugar de competencia agregando ahora la conceptualización teórica, que la supervisora confirma parafraseando. Luego el movimiento es de la supervisora

desde el lugar de mentora que buscar mirar el proceso personal de la terapeuta, la terapeuta de nuevo aceptante se orienta hacia el entendimiento del proceso y su complejidad a partir del propio estado emocional.

La supervisora introduce la escucha polifónica de los puntos de vista del equipo, volviendo a las terapeutas participantes activas. Con la primera elaboración de una de las colegas la supervisora introduce una doble mirada entre lo biológico y lo emocional. Frente a las elaboraciones de la supervisora la terapeuta se agrega primero desde la confirmación y después desde la elaboración tomando una posición de mayor autonomía. Otra colega participante evidencia un punto ciego de la terapeuta y el proceso terapéutico que es confirmado por la supervisora.

La supervisora asume una posición de instruir y facilitar sobre el abordaje de la sesión. De la mirada de los puntos de vista del equipo va invitando a la mirada de los puntos de vista de las asistentes a la sesión, luego alecciona sobre las diferentes maneras de entender el sistema actual y abre hacia el cuestionamiento reflexivo sobre el qué hacer en sesión. La terapeuta a cargo del proceso responde afirmante y con agencia conectando a la evolución previa del sistema.

En algunos momentos terapeuta y supervisora parecen responder desde el mismo lugar de terapeutas con especial sintonía, es más evidente con las preguntas del equipo, hasta que la supervisora regresa al planteamiento reflexivo, es mentora y posteriormente facilita la vuelta al lugar central de la terapeuta. Frente a la angustia del manejo de los temas por la terapeuta, la supervisora contiene y facilita caminos de acción.

En este apartado es notable que se introducé la polifonía como un elemento muy importante, supervisora y terapeuta se observan competentes desde sus lugares, aunque llegar a posicionarse ambas desde el lugar de terapeutas. La supervisora confirma y explora, y se mueve también en la dirección de disonar e instruir, regresa hacia la terapeuta y el equipo a través de la reflexividad. La terapeuta propone lecturas de la situación y aporta integrando las diferentes miradas. La supervisora guía la dirección de la sesión. En la inter-sesión el punto de contacto es el lugar de la terapeuta en el sistema y de la supervisora como mentora, que como veremos van cambiando en su posicionamiento.

## INTER-SESION

La supervisora explora desde su posición de mentora el estado actual de la terapeuta y contiene desde el aleccionar e introducir un sistema de significados central. La terapeuta responde desde el lugar de competencia agregando elementos al comentario de la supervisora, confirmando y recibiendo confirmación recíproca. Terapeuta y supervisora en varias vueltas se coordinan y complementan, la supervisora reduce su nivel jerárquico y al mismo tiempo lo sostiene guiando e instruyendo. Oscila entre las decisiones y favorece la responsabilidad activa en el trabajo de equipo.

La supervisora facilita alternativas que mantiene abiertas en la oscilación del dilema, en el formato de trabajo ideal para el proceso actual, moviéndose entre el presente y el motivo de consulta en la solicitud de terapia en el pasado, entre el formato individual y familiar.

La supervisora regresa la iniciativa y responsabilidad del cierre a la terapeuta a cargo. Mientras la terapeuta introduce el reconocimiento de la familia, la supervisora lo hace con la terapeuta. A los comentarios de la terapeuta la supervisora la acompaña con nuevas aperturas que amplifican y complejizan el mensaje. La invitación para el diálogo familiar, es representado por el diálogo entre terapeuta y supervisora, cada una toma el diálogo de la otra introduciendo nuevos matices. La supervisora instruye, pero dialoga desde la horizontalidad.

La supervisora oscila entre un nivel de mayor jerarquía y uno de mayor horizontalidad en la inter-sesión, entre contener y guiar por un lado, y por otro reconociendo las iniciativas y la responsabilidad de la terapeuta. La supervisora acompaña las iniciativas de la terapeuta enriqueciéndolas y abriendo el diálogo, la terapeuta regresa a la sesión siendo confirmada y con plena autonomía. En la post-sesión veremos un mayor regreso a la polifonía y el proceso de auto-observación del sistema de supervisión.

## POST-SESION

La supervisora inicia desde una posición exploratoria, de una respuesta emocional y de autoconocimiento de la terapeuta se pasa a una respuesta de autoconocimiento del

movimiento sobreprotector del equipo. Frente a las dudas del equipo la terapeuta evidencia su competencia a la vez que se mueve a una posición reflexiva sobre su actuar.

La supervisora enfatiza el nuevo sistema de significados en torno a la violencia, alecciona e instruye al respecto. Los comentarios de la terapeuta y una colega que agregan información evidencian un punto ciego de la terapeuta a la vez que son tomados para agregar elementos al nuevo sistema de significados y amplificar la comprensión sistémica del fenómeno, la supervisora actúa siendo dilucidante y esclarecedora de la importancia del abordaje.

Más se agregan comentarios del equipo y la supervisora se vuelve más confirmante de la elaboración de todo el equipo a la vez que facilitadora de puntos que facilitan las decisiones en el proceso. Más reflexiva se vuelve la terapeuta sobre el proceso familiar y la supervisora más la confirma, enfatizando la centralidad de la relación terapeuta-familia por encima de la relación terapeuta-equipo. Del reconocimiento de la relación terapeuta-familia, una colega del equipo y la terapeuta pasan a la necesidad de reconocimiento en las relaciones familiares. La diferencia de experiencia y puntos de vista que va reconocida en el primer caso es la diferencia de experiencia y puntos de vista que no va reconocida entre madre e hija en la sesión.

El reconocimiento de la diferencia en el sistema familiar es la posición de la supervisora que va confirmado y ampliado el de la terapeuta. Cada vuelta con los integrantes del equipo se vuelve un mapa que va confirmado recíprocamente agregando nuevos elementos al mapa que de la familia se tiene. Es la supervisora que regresa a la oscilación entre la posición clínica sistémica y la posición ética con la violencia, lo vuelve motivo de reflexión y disminuye su diferencia jerárquica evidenciando el dilema.

El lugar de terapeuta competente confirmada por el equipo y la supervisora favorece la disonancia y la complementariedad con los planteamientos de la supervisora en un clima de estima recíproca. La postura como mentora de la supervisora introduce su propia respuesta a una situación de riesgo y avala el sentir de las colegas terapeutas. Mientras las terapeutas del equipo y la terapeuta a cargo reflexionan desde los diferentes lugares del sistema familiar la supervisora introduce conceptos que sustentan sus puntos de vista de las terapeutas.

De la información de la terapeuta y las preguntas del equipo se co-construye la resolución del dilema en voz de la supervisora que instruye y facilita el camino posible. Al final la definición del proceso es devuelto a la figura de la terapeuta

De la autoobservación de la terapeuta se pasa a la autoobservación del equipo de supervisión, para luego crear puntos de contacto con lo observado en la familia. La supervisora privilegia la polifonía y la multiparcialidad, va confirmando, ampliando y tejiendo entre los diferentes puntos de vista. Aunque crea aperturas y dilucida escenarios posibles, devuelve a la terapeuta su lugar en la toma de decisiones.

Este análisis junto con la identificación previa de los posicionamientos, permitió pensar en la diversidad de formas del supervisor al posicionarse e identificar como el supervisor oscila entre un lugar y otro, para favorecer el aprendizaje de los terapeutas, permitiéndoles integrar una práctica en su quehacer profesional clínico.

### **Identificación de las oscilaciones del supervisor**

A partir de los posicionamientos identificamos diferentes oscilaciones en el supervisor y en los terapeutas en formación. Como recordamos la premisa de base es que “un terapeuta necesita ser alumno para volverse terapeuta, pero no puede ser solo alumno para volverse terapeuta”. Con esta premisa queremos señalar que el terapeuta en su formación necesita pasar de ser alumno a ser terapeuta, del contexto de aprendizaje al contexto clínico. Su formación de terapeuta implica la adopción de los diferentes posicionamientos como terapeuta en su proceso de supervisión.

Para este fin observamos que el supervisor oscila entre posicionamientos que flexibilizan a la vez que facilitan la adquisición de la competencia de terapeuta en el alumno. El alumno por su parte incrementa su repertorio de posicionamientos y consolida sus posicionamientos, acercándose, así a la construcción de su quehacer como terapeuta. Oscilar quiere decir en este contexto, la capacidad para moverse entre posicionamientos, que un posicionamiento sea acompañado por otro, que a su vez es acompañado por el siguiente posicionamiento facilitando la adquisición de competencias del terapeuta en formación.

Los terapeutas se posicionan en la narración y en la interacción, en el contenido y en el proceso, con respecto a los terceros ausentes y a los presentes. En este apartado destacaremos las oscilaciones en los posicionamientos en la interacción que son centrales en el proceso de supervisión, con respecto al supervisor.

Las siguientes son las oscilaciones que observamos de manera más frecuente y significativa presentes en el trabajo de los supervisores que formaron parte del estudio, las podemos considerar como oscilaciones significativas.

### Oscilaciones Significativas

De las diferentes oscilaciones elegimos algunas, como puede verse en la tabla 7, que resultaron significativas por su relevancia al favorecer el movimiento del alumno hacia su lugar como terapeuta y por su frecuencia en las diferentes supervisiones estudiadas aquí.

**Tabla 7**

*Oscilaciones significativas en el posicionamiento de las supervisoras*

Oscilaciones de las supervisoras	
1.	<b>Reflexividad</b> -Directividad
2.	<b>Reflexividad</b> -Facilitar
3.	<b>Reflexividad</b> -Acompañar
4.	<b>Directividad</b> - Facilitar
5.	<b>Directividad</b> -Mentora
6.	<b>Directividad</b> -Confirmar
7.	<b>Directividad</b> -Reflexividad
8.	<b>Directividad</b> -Disonancia
9.	<b>Directividad</b> -Explorar
10.	<b>Directividad</b> - Acompañar
11.	<b>Confirmar</b> -Explorar
12.	<b>Confirmar</b> -Mentora
13.	<b>Confirmar</b> -Reflexividad
14.	<b>Confirmar</b> - Facilitar
15.	<b>Confirmar</b> -Acompañar
16.	<b>Confirmar</b> - Punto ciego
17.	Facilitar –Mentora
18.	Facilitar-Contener
19.	Alentar-Explorar
20.	No saber-Incompletud
21.	Certeza- Incertidumbre
22.	Directividad –Colaboración
23.	Disonancia-Complementariedad

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente a los supervisores del ILEF en los procesos de supervisión estudiados

Al revisar las diferentes oscilaciones destacan, como se puede observar en la tabla anterior, tres posicionamientos base en las oscilaciones más frecuentemente utilizadas por los supervisores: **Confirmar-Directividad-Reflexividad**. A continuación, se agrupa cada uno de estos tres posicionamientos principales, junto a los otros posicionamientos en los que oscila el supervisor. Se agrega también una breve descripción del cómo resulta importante oscilar entre posicionamientos.

### **Confirmar**

#### **Confirmar-Explorar/Confirmar-Mentora/Confirmar-Reflexividad/Confirmar-Facilitar/Confirmar-Alentar/Confirmar- Punto ciego/ Confirmar-Directividad**

Confirmar es el reconocimiento y la validación, en un sentido amplio, del terapeuta en formación: su persona, sus emociones, su actividad, sus elaboraciones, etc. En las supervisiones encontramos que reconocer y validar antecede, acompaña y sigue a los movimientos que tiene que ver con abrir posibilidades para el entendimiento y para la actividad: explorar, abrir a la polifonía, crear conciencia, guiar como mentora, alentar, facilitar e instruir. Reconocer al otro crea la apertura para movernos juntos hacia los nuevos entendimientos, es fortalecer la relación supervisor-terapeuta, crear condiciones relacionales para avanzar hacia explorar e ir más allá de los límites de la práctica actual.

### **Directividad**

#### **Directividad- Facilitar /Directividad-Mentora /Directividad-Confirmar /Directividad-Reflexividad/Directividad-Disonancia/Directividad-Explorar/Directividad-Acompañar/ Directividad/Reflexividad**

La directividad es una posición jerárquicamente más alta, es enseñar conceptos y técnicas aplicados al contexto clínico, es monitorear que la formación tenga una dirección y una guía desde los estándares de la profesión. La directividad incluye también la capacidad del supervisor para trazar aperturas y dilucidar matices en los procesos basándose en su expertez como clínico. La directividad requiere a su vez de posiciones que favorezcan que la voz del terapeuta pueda ser incorporada y el diálogo sea bidireccional, posiciones más

horizontales como: confirmar a los otros, explorar otras miradas, hablar desde la propia experiencia, abrir hacia la polifonía de voces del equipo, acompañar la voz de los otros con comentarios que alientan, facilitar alternativas y reflexionar sobre las propias aseveraciones, abrir el espacio del diálogo a las voz de los terapeutas en formación invitándolos a afirmarse con sus propias ideas, a su vez disminuye la omnipotencia en el sistema de supervisión.

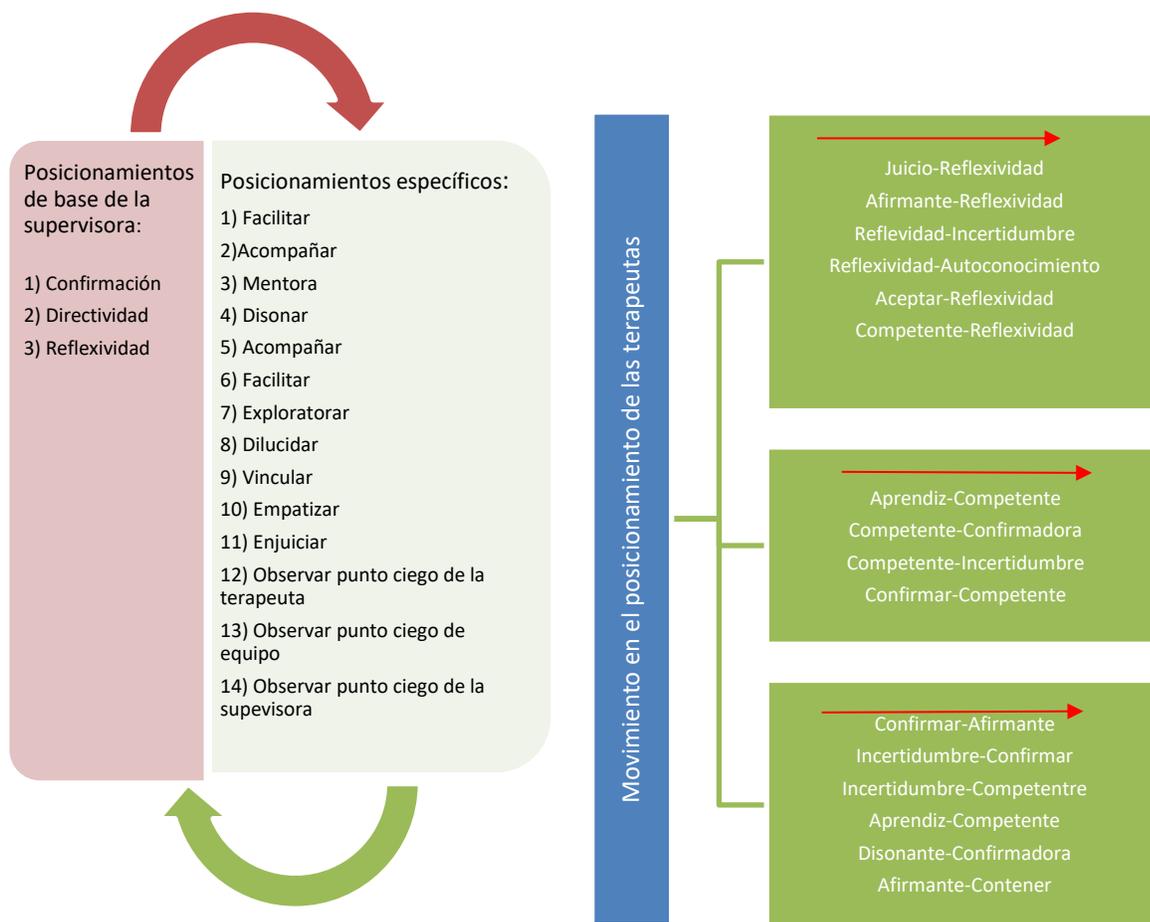
## **Reflexividad**

### **Reflexividad-Directividad/ Reflexividad-Facilitar/Reflexividad-Acompañar**

Reflexividad es la posibilidad de pensar desde otro ángulo las propias ideas o las ideas de los otros, descentrarse moviéndose hacia los diferentes angulos y voces desde dónde puede ser vista una situación, sin la necesidad de crear consensos en esa búsqueda. Es una posición que orienta el movimiento desde la confirmación y la instructividad hacia la competencia y la responsabilidad de los terapeutas, de una manera que facilita y no impone. Es uno de los posicionamientos más compartidos por las supervisoras en las diferentes supervisiones videograbadas. Disminuye la verticalidad de la instructividad y alienta a un movimiento más activo del terapeuta en su acción y en su entendimiento, a través del acompañar el proceso o del facilitar alternativas por parte del supervisor.

**Figura 3**

*Posicionamientos de las supervisoras en interacción con posicionamientos de las terapeutas*



Nota. Elaboración propia. Se tomaron como referente los procesos de supervisión estudiados en el ILEF.

Como se puede hacer ver en la figura 3, el movimiento de las supervisoras es circular-oscilatorio en sus posicionamientos, mientras que el de las terapeutas es progresivo-amplificador. La supervisora trabaja favoreciendo la formación de las terapeutas, para este fin oscila, regresando frecuentemente a sus posicionamientos de base, combinándolos con otros. Las terapeutas por su parte, de manera progresiva van agregando posicionamientos a su repertorio en un movimiento amplificador del mismo.

Los posicionamientos y los movimientos de las terapeutas y de las integrantes del equipo, no son objeto del presente estudio. Quien desee consultar a mayor detalle los posicionamientos de las terapeutas y las integrantes del equipo los puede revisar en los apéndices 3, 4, 5 y 6.

A manera de síntesis del presente apartado podemos señalar que los hallazgos sobre los posicionamientos de la supervisora al revisar su interacción en la supervisión fueron:

1. Hay un permanente movimiento del supervisor entre enseñar competencias técnicas y orientarse atendiendo el proceso relacional con los terapeutas.
2. Mientras se posiciona la supervisora con respecto a la terapeuta en el diálogo directo con ella (contexto de aprendizaje) mantiene otro posicionamiento con respecto a la familia en la sesión terapéutica (contexto clínico)
3. La orientación general de los supervisores es hacia entendimientos complejos aunque en la práctica puedan proponer un movimiento en concreto del terapeuta ligado a los entendimientos.
4. Los supervisores van pasando de posicionamientos verticales a horizontales y viceversa, creando una danza relacional a partir de dobles posicionamientos.
5. Conforme avanza el proceso de supervisión la práctica de reconocimiento se va ampliando, incluyendo a la familia, la terapeuta, el equipo, la supervisora y la totalidad del sistema de supervisión.
6. En la pre-sesión la orientación general predominante de las supervisoras es de exploración y guía, luego en la inter-sesión se vuelve muy activa, directiva y central, finalmente en la post-sesión se orienta hacia la polifonía y la reflexividad.
7. El movimiento en la supervisora de directividad hacia reflexividad y viceversa, se acompaña en líneas generales del movimiento de aprendizaje hacia creatividad en las terapeutas.
8. Un movimiento es crear puntos de conexión entre las diferentes ideas y niveles propuestos por los diferentes integrantes del equipo, usando las teorías como anclajes útiles para la práctica.
9. El programa de trabajo en la sesión se actualiza con base en lo que sucede en la misma sesión terapéutica, en ese sentido cobra mayor relevancia el momento presente de la sesión.

10. Explorar lo acontecido en el proceso terapéutico en las sesiones anteriores, antes de aleccionar y reflexionar, articula las interacciones en el tiempo presente.
11. Las supervisoras articulan sus saberes transmitiéndoles mientras pasan por diferentes posicionamientos, lo que va dando mayor amplitud, profundidad y tacto a sus señalamientos.
12. Un lugar al que recurren todas las supervisoras como aspectos generativos es instruir sobre el quehacer de las terapeutas a la vez que introduciendo nuevos sistemas de significados, que pueden ser aperturando/esclareciendo nuevos entendimientos o proponiendo lecturas completamente nuevas del proceso
13. Así mismo favorecen los procesos generativos en las terapeutas cuando invitan a las terapeutas a la reflexividad y al autoconocimiento
14. La supervisora instruye, facilita alternativas e invita a la reflexión sobre ello. Impulsa a las terapeutas a ir más allá de sus límites enfrentando sus obstáculos y los obstáculos con los consultantes.
15. Los puntos ciegos, los puntos de fortaleza y los espacios de incertidumbre parecen ser parte de un engranaje en las devoluciones para las terapeutas sobre su desempeño.
16. La supervisora monitorea las emociones, luego usa su lugar como mentora para generar un entendimiento en primera persona y crear un mensaje para los consultantes y de autoconocimiento para la terapeuta.
17. Los posicionamientos disonantes de las supervisoras son acompañados por relaciones fuertes entre supervisora y terapeuta.
18. Las terapeutas encuentran la sintonía con las supervisoras a través de transparentar sus emociones y conectando con algunas palabras del discurso de las supervisoras.
19. Los tres posicionamientos de base sobre los que se articulan el resto de los posicionamientos y sus oscilaciones en la supervisión son: Confirmar, Reflexividad y Directividad (Instructividad).

De esta serie de hallazgos, algunos de ellos están relacionados con como la figura de la supervisora se posiciona en el contexto de la supervisión con respecto a las terapeutas en formación favoreciendo su proceso formativo, por otro lado están los hallazgos con respecto al contexto de la supervisión como dispositivo de trabajo que da sentido al trabajo que el supervisor realiza en su interior. En seguida se encuentra el desarrollo de una guía para los supervisores basada en los posicionamientos y sus oscilaciones.

### **4.3 Guía para la supervisión basada en el posicionamiento y las oscilaciones**

Esta es una guía breve para el trabajo del supervisor a partir de sus posicionamientos en supervisión, fue elaborada a partir de los hallazgos encontrados al revisar las cinco supervisiones presentadas en este trabajo. Aunque en realidad los posicionamientos son parte de un aprendizaje relacional, que la gran mayoría de las veces queda fuera de la conciencia, en este sentido la guía busca crear una mayor conciencia con respecto a los propios repertorios de posicionamiento en los supervisores para que pueda ampliarlos y trabajar en el desarrollo de los de los terapeutas.

#### **Guía para la supervisión basada en el posicionamiento y las oscilaciones**

1. La guía parte de la premisa que en el proceso de supervisión el terapeuta en formación adquiere las competencias prácticas para pasar de ser alumno a ser terapeuta
2. El supervisor se mueve entre su ser terapeuta y su ser supervisor. Es terapeuta, pero en el contexto de supervisión no es solo terapeuta sino que crea las condiciones relacionales que favorecen el aprendizaje, ampliación y consolidación de repertorios de posicionamiento como terapeuta
3. El supervisor identifica que está trabajando en dos contextos simultáneamente, un contexto de aprendizaje con el equipo y un contexto clínico con los consultantes. Observa el contexto y la posición que le es dada por este
4. Toma conciencia de su repertorio de posicionamientos habituales al hacer supervisión
  - 1) Exploratoria
  - 2) Disonante
  - 3) Reflexiva
  - 4) Directiva
  - 5) Dilucidante
  - 6) Aperturante
  - 7) Confirmadora
  - 8) Acompañante
  - 9) Mentora
  - 10) Vinculante
  - 11) Dilemática

- 12) Empática
- 13) Facilitadora
- 14) Enjuiciante
- 15) Observadora de punto ciego de la terapeuta
- 16) Observadora de punto ciego del equipo
- 17) Observadora de punto ciego de la misma supervisora

5. Identifica el tipo de posicionamientos de la terapeuta en formación

6. La supervisora trabaja en invitar a la terapeuta en formación en asumir nuevos posicionamientos como terapeuta que le permitan cada vez más ir alcanzado ese objetivo

7. Para favorecer el aprendizaje de los nuevos posicionamientos introduce flexibilidad y amplitud en sus propios posicionamientos, oscila entre ellos haciéndolos dialogar, es decir articula uno de tras de otro mientras articula un espacio para la conversación.

8. Selecciona el tipo de diálogo entre posicionamientos que en su estilo pueden favorecer la adquisición de nuevas competencias del alumno en formación

Oscilaciones en el posicionamiento de la supervisora
1. Reflexividad-Instrutividad
2. Reflexividad-Facilitar
3. Reflexividad-Acompañar
4. Instructividad- Facilitar
5. Instructividad-Mentora
6. Instructividad-Confirmar
7. Instructividad-Polifonía
8. Instructividad-Disonancia
9. Instructividad-Explorar
10. Instructividad- Acompañar
11. Confirmar-Explorar
12. Confirmar-Mentora
13. Confirmar-Polifonía
14. Confirmar- Facilitar
15. Reconocer-Alentar
16. Reconocer- Crear conciencia
17. No saber- Incompletud
18. Mentora-Facilitar
19. Exploradora-Alentador
20. Contener-Facilitar
21. Certeza- Incertidumbre
22. Disonancia-Complementariedad
23. Jerarquía –Colaboración

9. El posicionamiento en la interacción tiene su contraparte en el posicionamiento en el contenido. Algunos de los posicionamientos en el contenido que acompañan los procesos de supervisión son los siguientes:

Posicionamientos de la supervisora en el contenido	
Individual- Familiar	Diacrónico- Sincrónico
Déficit- Recursos	Acciones-patrones
Primer orden-segundo orden	Biológico- emocional
Familia- Cultura	Individuos-relaciones
Proceso- contenido	Diada- Tríada
Interno- externo	Punto de vista del equipo- punto de vista de la familia
Descripción- explicación	Simple- Complejo
Clínico- ético	Vínculo- Configuración

10. Supervisora y terapeuta valoran a partir de la sesión si el desarrollo de los posicionamientos favoreció la actividad como terapeutas y si es necesario continuar trabajando en ello

Movimiento de las terapeutas entre posicionamientos
Juicio- Reflexividad
Iniciativa- Reflexividad
Reflexividad-Incertidumbre
Reflexividad- Autoconciencia
Aceptar-Reflexividad
Competente- Reflexividad
Bloqueada- Competente
Competente- Aceptar
Competencia-Incertidumbre
Confirmar- Competente
Confirmar-Iniciativa
Aceptar- Confirmante
Incierta-Iniciativa
Acomodarse al discurso-Iniciativa
Disonante-Aceptar
Afrontar –Contener
Dirigir- Colaborar
Consciente-Autoconsciente
No saber- Solicitar
Incompletud-Confirmar

11. Supervisora y terapeuta verifican el tipo de posicionamientos prevalecientes de la terapeuta con la familia y evaluán si favorecen la evolución del proceso

- 1) Empática
- 2) Preocupada por la familia
- 3) Terapeuta competente
- 4) Terapeuta responsable
- 5) Reconocedora del proceso familiar
- 6) Reconocedora de la necesidad familiar
- 7) Reconocedora del recurso familiar
- 8) Reconocedora de su vínculo con la familia
- 9) Exploratoria del saber familiar
- 10) Enjuiciante

La presente guía propone tomando como punto de partida el material revisado y analizado, una secuencia de pasos que ayuden al supervisor a crear una mayor conciencia con respecto su trabajo en supervisión y a partir de ello guiar su práctica, a la vez que crear una mayor sensibilidad en los terapeutas sobre su propio posicionamiento. La idea de posicionamiento es siempre una danza relacional que tiene sentido en la particularidad de cada contexto.

Un segundo objetivo es crea una mayor amplitud en el repertorio del supervisor, experimentando nuevos posicionamientos. En la medida en que el supervisor amplie sus repertorios, su margen de flexibilidad para transmitir una práctica a los terapeutas se verá potenciado y su identidad como supervisor nutrida. La guía es un punto de partida que será enriquecido por cada supervisora en su encuentro con diferentes grupos y en contexto que harán prevalecer prácticas y saberes implícitos. El aprendizaje relacional forma parte del deuteroprendizaje, se transmite más a través de la forma del diálogo que de los discursos, del proceso que del contenido. Los hallazgos sobre el posicionamiento están directamente

relacionados con la forma del diálogo y con el proceso de la supervisión, visibilizarlos no pretende reducir su complejidad sino volverlos parte de un aprendizaje accesible en la formación de supervisores en terapia sistémica y de un enriquecimiento del quehacer en supervisores expertos.

De la misma manera el contexto general de la supervisión sistémica es cocreado, pero en esa cocreación el supervisor tiene una mayor responsabilidad en favorecer las condiciones necesarias para ello, a continuación, el lector encontrará algunos de los parámetros para la una buena práctica en supervisión. Mientras que la guía se orienta a la práctica de la supervisión los parámetros se orientan a los aspectos a observar en la compleja danza de una supervisión sistémica orientada hacia los procesos.

#### **4.4 Parámetros para la buena práctica en supervisión**

En la tabla número 8 se pueden observar algunos puntos de observación para el supervisor en sus propias prácticas. La tabla nace como una síntesis de los hallazgos encontrados a lo largo del estudio, en la literatura y en la experiencia personal al observar a diferentes supervisores en espacios académicos. Es una síntesis no solo en términos de posicionamientos sino de la práctica y del dispositivo general de la supervisión sistémica, que se pone en marcha en los procesos de supervisión aquí descritos. Los puntos de observación son metapositionamientos, desde los cuales el supervisor observa sobre su propia práctica, es la mirada del observador que se observa a sí mismo (Von Foerster, 1991; Von Foerster 1987), aunque no son un criterio de evaluación, sí son guías o lineamientos que sirven para que el supervisor pueda auto-supervisarse a nivel de proceso y para acompañar a los supervisores que se encuentran en entrenamiento.

**Tabla 8***Puntos de observación en la supervisión*

El supervisor	Sí	No	Incierto
1. Observa el contexto de aprendizaje			
2. Observa el contexto clínico			
3. Evita ocupar el lugar del terapeuta de los consultantes			
4. Evita ocupar el lugar del terapeuta del terapeuta			
5. La teoría sirve para enmarcar el trabajo			
6. Acepta otras posturas teóricas			
7. Privilegia la relación con las terapeutas			
8. Privilegia la escucha de los diferentes puntos de vista			
9. Reconoce las diferentes experiencias de las terapeutas en los procesos			
10. Se mueve hacia la autonomía de las terapeutas en su proceso formativo			
11. Estimula el trabajo colaborativo del equipo			
12. Reconoce los logros de las terapeutas			
13. Reconoce los logros del equipo			
14. Estimula la adquisición de nuevas competencias			
15. Dirige los proceso cuando la terapeua a cargo no cuenta con los recursos/instrumentos necesarios para hacerlo			
16. Reconoce los recursos de las terapeutas			
17. Explora junto con las terapeutas la posibilidad de ir más allá de sus límites			
18. Favorece la reflexividad en las construcción de nuevos significados			
19. Acompaña a las terapeutas a encontrar el sentido del proceso en el momento en que se encuentra			
20. Da valor a la incertidumbre			
21. Evita alimentar la omnipotencia terapéutica			
22. Valida las diferentes emociones presentes en el sistema			
23. Utiliza su propio self en su trabajo como supervisor			
24. Estimula la conexión entre la teoría y la clínica			
25. Está atento a las teorías implícitas en las prácticas			

La tabla 8 proporciona aspectos a observar en la práctica de los supervisores, teniendo en consideración diferentes elementos comunes a las supervisiones. Tiene presente: 1) La idea de contexto como sistemas de significados clínicos y de aprendizaje que son creados y recreados por sus participantes en los procesos transformativos de cambio y aprendizaje en los espacios formativos, en donde a la par que los consultantes trabajan en su problemática, los terapeutas en formación afianzan su identidad como terapeutas a través de su quehacer (Fruggeri, 2001; Fruggeri, 2005; Hernández, 2007).

2) La noción de relación como eje articulador del trabajo, teniendo presente que, en una mirada relacional, dependiendo del tipo de relación que establecemos con las personas y las

ideas emergen posibilidades diferentes que delimitan y potencian el actuar del supervisor, el terapeuta y el equipo. Que en esa mirada no hay nada que quedé fuera de la relación (Cecchin, 2004), y que parte fundamental del aprendizaje de los terapeutas es a partir del deuteroprendizaje de lo que se aprende al ver las diferentes formas de la relación. Y que en el nivel más básico como lo reporta la literatura (Haber, 1996; Liddle, Breunlin, y Schwartz, 1988; Capmbell y Mason, 2005; Burck y Daniel, 2010; Ness, McNamee y Kvello, 2021) el punto de partida para el trabajo en supervisión es la construcción de relaciones fuertes que permitan enfrentar los temas importantes.

3) Las teorías y los modelos formales en psicoterapia como parte del entremado de sistemas de significado y de una mirada compleja de las realidades, especialmente en un abordaje inclusivo de las contradicciones y las diferencias de las formas de pensamiento. Que avala que diferentes observadores tienen puntos de vista que parten de diferentes sistemas conceptuales. Que incluye no solo las teorías formales sino las teorías implícitas de los terapeutas y las teorías informales de los consultantes. Que estimula también de esa manera las conexiones entre teoría y clínica volviéndolas vivas y recíprocamente transformadoras, abiertas a lo que aún no ha sido captado de los eventos, las singularidades y los encuentros (Bertrando, 2002; Bertrando, 2011; Pakman, 2014).

4) El trabajo con los terapeutas reconociendo sus recursos, ampliando sus competencias, explorando y llevándolos más allá de sus propios límites, trabajando en ampliar con ellos su conceptualización, reconociendo y validando su experiencia, como información valiosa del proceso, señalando puntos ciegos y sesgos personales, teniendo presentes y creando espacios para reconocer las diferentes emociones en el sistema de supervisión (Fruggeri, 1992; Burnham, 2010; Bertrando, 2014; Fruggeri, Balestra y Venturelli, 2020)

5) La persona del supervisor que utiliza su propio self, su diálogo interno y sus experiencias profesionales y de vida para ampliar la reflexión, trabajar como mentor de los terapeutas, acompañarlos en su trayectoria profesional, reconociendo en los otros partes de sí mismo y enseñando a partir de ese proceso a los propios terapeutas. Aprovechando su experiencia de terapeutas pero sin ocupar el lugar de terapeutas de los consultantes o terapeutas de las terapeutas, abriendo posibilidades para metapospicionarse y reflexionar sobre los diferentes

posicionamientos en los contextos clínicos y de aprendizaje (Fruggeri, 2001; Fruggeri, 2005; Aponte, 2009; Rober, 2017).

A los diferentes puntos de observación se debe incluir el conocimiento subyacente por parte del supervisor sobre los niveles de aprendizaje y sobre el proceso de aprendizaje activo autónomo que guían el proceso de la supervisión (Stratton, 2005; Linares y Ortega, 2008). Cada uno de los elementos aquí descritos sirven para ampliar la comprensión de los diferentes enunciados que aparecen en la tabla 8.

## Capítulo V Conclusiones y recomendaciones

En este último capítulo se presentan las conclusiones de este trabajo, teniendo en consideración los objetivos que sirvieron como guía de este trabajo y las aportaciones que resultaron a lo largo de todo el trabajo. Se incluyen también las recomendaciones y líneas posibles de investigación para enriquecer y ampliar los hallazgos aquí reportados.

En mi experiencia de trabajar y enseñar la supervisión sistémica, me he encontrado muchas escuelas de supervisión con variados formatos de trabajo, mucha de la supervisión está basada en experiencia clínica de los supervisores y en el aprendizaje de los modelos de psicoterapia que luego se traslada hacia la práctica de la supervisión, enriquecida por una mirada orientada a diferentes niveles y contextos de análisis. Especialmente la supervisión en vivo ha tenido un valor muy importante en la formación de terapeutas, en la utilización de la tecnología y la creación de dispositivos que por un lado transparentan la práctica de los terapeutas y por otro multiplican los puntos de vista para los consultantes que asisten a la terapia. Supervisión en vivo, videograbación y trabajo en equipo son tres ingredientes que están presentes en casi todos los espacios formativos de terapeutas familiares o terapeutas sistémicos.

La aparición del COVID 19, el confinamiento y el establecimiento de la práctica psicoterapéutica, predominantemente virtual, señala también un nuevo momento para los espacios de formación y supervisión de psicoterapeutas. Entre las consideraciones a tener en cuenta en el momento actual es 1) el acceso al mundo privado de consultantes y terapeutas a través de las videocámaras, 2) el cambio de indicadores corporales que hoy se concentran más en la rostro, 3) la construcción de las relaciones en el sistema de supervisión en donde todos los observadores se ubican de frente, a diferencia de la cámara de gesell con observadores ubicados a espaldas incluido el supervisor, 4) la prevalencia del canal emocional acompañado de una mayor seguridad, para algunos, para enfrentar los temas a través de la pantalla, 5) la virtualidad que reduce las distancia, disminuye los tiempos de espera y reduce las pausas para los respiros, etc. Toda esta nueva información es muy significativa, de aparición en el contexto de la pandemia, posterior a la etapa en la que se realizó el estudio que aquí se presenta.

Aunque en la literatura encontramos poca investigación sobre supervisión, sí está muy presente el análisis y la reflexión teórica, al igual que diferentes formatos para implementar la práctica de la supervisión. Este trabajo representa una aportación que fundamenta, consolida y amplía algunos de las aportaciones teóricas y clínicas en una matriz de multiactores, poliposicionamientos y multidireccionalidad de los discursos. Representa un microanálisis (Seikkula, Laitila y Rober, 2012; Salgado, Cunha y Bento, 2013) llevado a observar las interacciones en la supervisión, los resultados evidenciaron como supervisora y terapeuta de manera conjunta pueden dar vida a secuencias interactivas al interior de un equipo de supervisión teniendo como referente de trabajo los consultantes en terapia, un proceso complejo en movimiento que tiene presente los procesos y los repertorios de posicionamientos de los supervisores.

La supervisión (Fruggeri, 2001; Fruggeri, 2005) puede ser entendida como un proceso generativo y transformador. Generativo de nuevas prácticas y entendimientos, transformador de todos los actores que en él participan: consultantes, terapeuta, equipo y supervisor. El supervisor pasa permanentemente de un contexto clínico en el que familia y terapeuta están directamente implicados, a uno formativo en el que es fundamental el proceso de aprendizaje de los terapeutas en formación y viceversa. Los terapeutas aprenden a pasar del contexto de aprendizaje al contexto clínico volviéndose cada vez más terapeutas en su quehacer e identidad, en ese sentido se vuelven dos tareas las fundamentales: el desarrollo de competencias en los terapeutas para trabajar con los consultantes y crear cada vez una mayor conciencia sobre sí mismos, en relación a los otros en diferentes contextos.

La formación de los terapeutas pasa por procesos de aprendizaje conscientes a través del diálogo, de la mirada subjetiva y de la discursividad, y por aprendizajes no conscientes de la relación, de las premisas y de los propios posicionamientos. Como citaba Bateson (1998) mientras más sabemos algo menos conscientes somos de ello, muy interesante si pensamos en como la experiencia de los supervisores va integrando capas de experiencia a partir de sus diferentes formaciones, que se ponen en acto en su actividad terapéutica y en su actividad en la supervisión, en lo que ha sido descrito como un “principio epigenético” (Boscolo y Bertrando, 2000) que se va entretejiendo a lo largo de los ejes diacrónicos y sincrónicos de su práctica (Boscolo y Bertrando, 1996). Los terapeutas, por su parte, aprenden no solo de lo

dicho sino de toda una experiencia. Podemos hablar de un proceso de deuteroprendizaje o de aprender a aprender (Bateson, 1998; Linares y Ortega, 2008), en el que aprenden de la relación con sus propias ideas, mientras se relacionan con las ideas de otros, de esa manera aprenden no solo del contenido sino de la forma que toman los diálogos en supervisión, parte de la tarea es aprender a observar y a observarse, a moverse entre una finalidad orientada a influir y otras orientada a transformarse a sí mismos (Madonna, 2020).

Podemos hablar también de un aprendizaje activo a manera de proceso reflexivo (Stratton, 2005), es un aprendizaje de segundo orden en los equipos de supervisión, cada integrante del equipo genera una mayor conciencia con sus propios sesgos y pre-entendimientos mientras se relaciona con los otros, los sesgos y los entendimientos de los otros. En el caso de las supervisiones aquí revisadas todo esto parecía posible en un contexto seguro, aceptante y empático en el que los comentarios críticos y constructivos eran posibles, las diferencias eran aceptadas y la colaboración era un hilo conductor en las sesiones. Un proceso de aprendizaje reflexivo de segundo orden en el que el supervisor era participante activo que a la vez invitaba al resto del equipo.

Observar la experiencia de la supervisión en el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF) brindó y garantizó las condiciones de estabilidad, apertura y calidad, para dar seguimiento al estudio en una de las instituciones más reconocidas por su prestigio, seriedad y compromiso con la formación de terapeutas. Permite observar la evolución de terapeutas que han pasado por un proceso integrador de referentes teóricos, de práctica clínica y como observadores participantes de otros procesos como integrantes del equipo terapéutico. Al mismo tiempo fue posible observar, en estas condiciones, la delicada danza que las supervisoras de reconocida experiencia y trayectoria coordinan con los equipos y con cada una de las terapeutas para generar su crecimiento y trabajar en el desarrollo de su sensibilidad. Siendo el posicionamiento un concepto relacional, se vuelve el eslabón para entender la manera en que las supervisoras favorecen el proceso de aprendizaje en las terapeutas mientras van cambiando su lugar en medio de los procesos interactivos.

El lugar del supervisor ha sido descrito como alguien que observa y escucha lo que sucede dentro y fuera de las sesiones, que ayuda a articular creando relaciones entre diferentes niveles de información, sistemas y que recoge la polifonía de voces, no para traducirlas en

consenso sino para enriquecer desde la intersubjetividad y la multiparcialidad. Mientras todo esto sucede acompaña en la reflexión y los aprendizajes de los terapeutas en los encuentros con los consultantes y con sus propias predisposiciones personales (Cecchin, 2004). Es la posición reflexiva del supervisor que invita al terapeuta a observarse en sus propios posicionamientos al interior del diálogo al tiempo que el supervisor está atento al suyo propio (Bertrando y Gilli, 2010). Aunque como dice Burnham (2012) el repertorio de posicionamientos de un supervisor generalmente es más amplio que el de los terapeutas, y esas posiciones son unas tácitas y otras intencionales, aquí es de nuestro particular interés crear conciencia sobre ellas de manera que se puedan enseñar y utilizar intencionalmente, aunque la práctica las volverá con el tiempo, a algunas de ellas, tácitas dentro de un repertorio amplio de posicionamientos.

En la literatura sobre supervisión se habla más de roles (Ungar, 2006; Morgan y Sprenkle, 2007) que de posicionamientos para referirse a los lugares que ocupa el supervisor al interior de la supervisión. Sin embargo, la idea de posicionamientos revela los patrones implícitos y explícitos sobre la manera en como la gente actúa con respecto a los otros. A su vez meta-posicionarse hace posible cambiar de posición a partir del propio repertorio personal de posiciones. De tal manera que mapear los repertorios de los supervisores se vuelve una tarea útil y poco conocida, aprovechando el reservorio de posibilidades a emplear y desarrollar. Conciencia y enriquecimiento de los repertorios aparecen como dos piezas claves en el ejercicio de la supervisión.

Mientras que en la literatura de la supervisión en el campo sistémico al referirse a los roles (Ungar, 2006; Morgan y Sprenkle, 2007) encontramos la definición de 6 funciones generales del supervisor: contención emocional, supervisor del terapeuta, maestro, colega, mentor y administrador; cuando nos referimos a posicionamientos identificamos cerca de 17 posicionamientos hacia las terapeutas: exploratoria, disonante, reflexiva, directiva, dilucidante, aperturante, confirmadora, acompañante, mentora, vinculante, dilemática, empática, facilitadora, enjuiciante, observadora del punto ciego de la terapeuta, observadora del punto ciego del equipo y observadora de su propio punto ciego. Es decir, lo que hay en juego, es una elección no solo de una forma de relacionarse para encauzar la supervisión,

sino la puesta en evidencia de una multiplicidad de potenciales identidades, que se ponen en juego en las supervisoras con un efecto multiplicador en las identidades de las terapeutas.

Esto muestra algunas diferencias entre los conceptos de rol y de posicionamiento. Por una parte, que los roles son funciones generales descritas en la literatura, que no responden al formato dinámico del momento de la supervisión, que obedece a una danza de posicionamientos y contra-posicionamientos guiados en parte por la situación y en parte por los diferentes estilos; sin embargo, los roles del supervisor no dejan de ser una guía general útil para los supervisores que tienden a no tener claridad de las diferentes funciones. En segundo lugar, se evidencia como los roles son definidos de forma abstracta no identificando la situación específica, de nuevo hay aquí una lectura que no se ocupa directamente de los micro procesos, micro procesos que podemos observar al mirar desde una lente de aumento que sigue el momento a momento de los encuentros. Tercero que los roles como concepto atienden a las competencias de los supervisores de manera general en los diferentes contextos sin distinguir las dinámicas relacionales, y en este sentido el trabajo con la transcripción de la supervisión permitió ubicar los diferentes posicionamientos al interior de dinámicas complejas, que se ubican más allá de las dinámicas diádicas, en dinámicas poliédricas con multi-actores que participan con su presencia, con su voz y con su intencionalidad. Como indica Rober (2017), el reto para el supervisor no es encontrar la posición correcta sino mantener la flexibilidad en su posicionamiento, en ese sentido el supervisor no es supervisor porque tiene todas las respuestas o porque pueda observar simultáneamente desde todas las posiciones, sino es su flexibilidad relacional que se traduce en flexibilidad discursiva que le permite acomodarse maximizando las posibilidades de la supervisión, a veces desde una lugar más horizontal y otras desde uno más vertical pero en una lógica de colaboración.

En la supervisión se encontró que hay una predominancia de los posicionamientos interpersonales interactivos con respecto a la terapeuta y al equipo, mientras que con respecto a la familia hay una predominancia del posicionamiento hacia el contenido-narración. Este hallazgo cobra sentido especialmente en el formato de supervisión en vivo en el que se dividen los tiempos con el equipo (pre-sesión, inter-sesión y post-sesión) y el tiempo con la familia (sesión), donde la atención de la terapeuta esta predominantemente dirigida hacia los consultantes. Con respecto a los tiempos con el equipo, que cobran especial relevancia para

fines del presente trabajo, fue especialmente importante observar el lugar del supervisor más orientado en 1) las pre-sesiones hacia la exploración, la anticipación de eventualidades, la invitación a la reflexión, facilitar alternativas y la confirmación de las terapeutas; 2) en las inter-sesiones, que se caracterizan por su brevedad, el lugar de la supervisora se vuelve más central, integra información e instruye con guías precisas para focalizar, hay sintonía empática y utilización de su propia experiencia, finalmente se devuelve un lugar de confianza hacia la terapeuta, y 3) en las post-sesiones, prevalece una mayor horizontalidad, invita a la polifonía del equipo, se da mayor espacio a la construcción conjunta de significados, reflexión sobre los puntos ciegos, planeación de escenarios futuros y reconocimiento del sistema terapéutico y del sistema de supervisión. Este movimiento en las sesiones nos invita a pensar la supervisión como un espacio en el que la dominancia de la supervisora en términos cuantitativos, semánticos e interactivos (Seikkula, Laitila y Rober, 2012) cobra un papel central en los tiempos del trabajo con la terapeuta y el equipo, con una participación de la supervisora que podría ser descrita como una curva ascendente en la pre-sesión, una meseta en la inter-sesión y una curva descendente en la post-sesión.

Un hallazgo fundamental fue que las supervisoras son muy activas con respecto a su posicionamiento, pasan constantemente de un posicionamiento a otro mientras elaboran un mensaje o comentario creando una suerte de equilibrio, entre posiciones más verticales o más horizontales, entre guiar o favorecer la autonomía. Por ejemplo, pueden pasar de explorar a confirmar, de crear incertidumbre en los discursos a generar reflexiones, de instruir a facilitar alternativas, de reconocer a disonar, etc. Es evidente que en las supervisoras hay una experiencia clínica ubicada en su self de terapeuta, llena de recursos prácticos y a la vez una experiencia en transmitir aprendizajes desde su self de supervisora, de facilitadora para crear un contexto de aprendizaje para las terapeutas, de sí mismas y de las otras. La oscilación entre posicionamientos se vuelve una manera de transmitir saberes de terapeuta en aprendizajes accesibles, la experiencia clínica va elaborada de manera que puedan ser integradas por los equipos de terapeutas. Es algo en la manera en la que los diálogos toman forma, que abre el espacio para la creación en la supervisión. Parte de la riqueza de ese espacio está dado por un número mucho mayor de posicionamientos y oscilaciones al descrito en la literatura.

A través del seguimiento de las cinco supervisiones fue posible identificar y confirmar observaciones clínicas y teóricas que han sido descritas en la literatura: 1) Que el supervisor requiere de una competencia teórica y técnica, a la vez de ser capacidad para realizar la instrucción y enseñanza (Watkins, 2011), 2) Que el supervisor se mueve entre un estilo instructivo y exploratorio con un eje articulador en la reflexividad, que los conecta a la experiencia personal y el trabajo clínico (McCandless y Eatough, 2011), 3) Que la negociación y la colaboración están presentes y son ejes articuladores del espacio de supervisión (Ratliff, Wampler y Morris, 2000) y favorecen la creación de relaciones fuertes con las terapeutas, 4) Que monitorear y ser mentor son lugares habituales del supervisor que le permiten valorar y acompañar la coexistencia de tensiones naturales en procesos críticos y reflexivos (Shaw, 2014), 5) Que a su vez las tensiones dialécticas invitan a un permanente balanceo entre promover el cambio/dar soporte, proveer feed back/mantener la relación, dar dirección al supervisado/dar dirección al supervisor, y foco en los consultantes/foco en el desarrollo del supervisados; el supervisor siempre está moviéndose entre unas y otras, ser supervisor es un permanente decidir y tomar decisiones temporales (Veilleux, Sandeen y Levensky, 2014), 6) Que la práctica de la supervisión pasa por crear conexión y responsividad, por favorecer el desarrollo profesional de las terapeutas, y por contener, transmitir saberes y reflexionar (Gaete y Ness, 2015) sobre cada uno de los micro -procesos.

En primer lugar, fue muy importante identificar los posicionamientos, en segundo lugar la oscilación que las supervisoras mantienen entre ellos y en tercer lugar que parecen ser tres de los posicionamientos la base que articula las oscilaciones: la confirmación, la directividad y la reflexividad. Estos tres posicionamientos son utilizados de manera frecuente por las supervisoras, aparecen en las diferentes pre-sesiones, inter-sesiones y post-sesiones. Responden a los principios de un proceso formativo, que especialmente distingue la metodología sistémica. La confirmación que busca dar espacio al otro en su diferencia y similitud, todos somos iguales, pero no idénticos; la confirmación como un ejercicio que representa una práctica de reconocimiento, y la confirmación que es fundamental para la creación de la relación a partir de la cual se pueden explorar diferentes mundos posibles, asumir riesgos e ir más allá de los límites.

La directividad es seguramente un eje que pueden compartir otros procesos formativos, es la guía y la instrucción a partir de la cual se construye, pero no puede ser dada por buena si solo es verticalidad desde un presunto saber, la mirada de la complejidad orienta la directividad hacia la multiplicidad de saberes que deben ser articulados, alternados y a veces sostenidos en su contradicción. Abre la puerta a la polifonía de saberes y formaciones, de los diferentes miembros del equipo, el supervisor guía el trabajo del equipo, el equipo aporta multiplicidad.

La reflexividad es un movimiento eminentemente sistémico, que permite pensar y repensar, mirar desde los distintos ángulos las ideas propias y las ideas de los otros, es darse un tiempo para hablar y otro tiempo para escuchar, mirar como las ideas se compaginan con la manera en la que se está en ese momento, el cómo regresamos hacia nosotros mismos de diferentes maneras en cada ocasión. Es un movimiento que crea agencia en las terapeutas y disminuye la dependencia a la autoridad del supervisor. La reflexividad es sin duda uno de los tres ejes articuladores del posicionamiento relacional del supervisor.

Cada uno de ellos, debe ser identificado como parte de un triángulo de base sobre el cual se pueden explorar el resto de los posicionamientos en un ejercicio que permita consolidar los que ya se tienen y experimentar con los que se conocen, pero no se tienen. La supervisión es una danza que tiene que ver con el repertorio de posicionamientos propio del supervisor, con las cualidades que de él emergen al entrar en relación con cada uno de los terapeutas en supervisión y con las diferentes formaciones que se activan como voces que atraviesan los encuentros. Es una danza en permanente flujo entre movimientos más horizontales y verticales, por cada movimiento que pueda representar una mayor verticalidad en la jerarquía hay otro que mueve hacia la horizontalidad, por cada movimiento que se mueve hacia la incertidumbre aparece otro como anclaje útil, por cada señalamiento de aspectos por desarrollar hay otros de validación y auto afirmación, no hay una certeza última, tenemos certezas parciales y provisionales. Como lo señalan Gaete y Ness (2015) la conciencia del supervisor sobre su propio posicionamiento influye de manera positiva en el desarrollo de la supervisión. Burnham por su parte (2012) considera las posiciones intencionales como una invitación a reflexionar sobre la intención y las posiciones no intencionales que activan la experimentación, es un moverse entre posiciones.

A este punto resulta de especial importancia la conciencia sobre los posicionamientos que permita a los supervisores reflexionar sobre su intencionalidad y su no intencionalidad, ejercitar formas de la relación en el diálogo que le permitan enriquecer su práctica, potenciar a su vez la conciencia de los terapeutas, así como el desarrollo y consolidación de competencias. La guía que resulta como producto de este trabajo tiene la ventaja de favorecer el aprendizaje relacional de las posiciones a partir de generar un mayor auto conocimiento del propio supervisor en los diferentes encuentros con cada terapeuta, a la vez que orienta el desarrollo de las terapeutas en un aprendizaje de segundo nivel, a partir de los señalamientos del trabajo en supervisión. Aunque la guía ofrece una serie de posibles contenidos a desarrollar, su foco está en el proceso, en el cómo se construye los espacios de conversación en la supervisión a partir de diferentes posiciones. La valoración sobre la utilidad de la guía vendrá no de un criterio estándar preestablecido, sino de la propia ampliación de los repertorios del supervisor y el terapeuta en su práctica en el contexto clínico y de aprendizaje.

Finalmente se ofrecen algunos parámetros que permiten auto-monitorarse al supervisor experto y reconocer en los supervisores en formación algunos indicadores, a los que resulta importante atender en su propio desarrollo como supervisores. Es a partir de una formación como supervisor, que incluye el conocimiento de las teorías sobre supervisión y el desarrollo de una práctica, que se desarrolla el puente entre la experiencia terapéutica, la capacidad para generar meta-aprendizajes y la consolidación de la identidad como supervisor, en mi personal punto de vista es un nutrido diálogo entre el self personal, el self del terapeuta y el self del supervisor que hacen exponencial los beneficios de su trabajo.

Una recomendación importante para los nuevos supervisores, es la importancia de trabajar en crear una mayor conciencia y enriquecimiento de su repertorio de posicionamientos a través del trabajo en: la supervisión de la supervisión, la colaboración llevando procesos de co-supervisión con supervisores con mayor experiencia, participar en grupos y eventos donde se comparten experiencia de supervisión. Compartir las experiencias a menudo ayuda a dimensionar la importancia y las limitaciones en los procesos de supervisión. Para los supervisores con mayor experiencia tal vez el mayor reto sea mantener la flexibilidad en su posicionamiento y transparentar su propia experiencia creando un contexto en el que los diferentes prejuicios, sesgos personales y pre-conceptos teóricos puedan ser compartidos.

Resumiendo, podemos decir que de los diferentes objetivos planteados en este trabajo, los dos primeros son la identificación de los posicionamientos del supervisor y la revisión de las interacciones en la supervisión a partir de la observación de los posicionamientos, ambos marcan una diferencia con respecto al campo de la Psicoterapia Familiar y de Pareja, por ser temas hasta ahora no tratados referentes a la supervisión, por que se ha realizado muy poca investigación con respecto a la supervisión en general, por otro lado, se trata de conocimientos que invitan a una línea de trabajo teórica que combina el pensamiento sistémico complejo, la teoría del posicionamiento y el abordaje dialógico. A su vez se trata de conocimiento con un valor práctico, genera conocimiento que de inmediato puede formar parte de la reflexión teórica de terapeutas y supervisores.

Los siguientes dos objetivos cubren, en cambio una línea que lleva al desarrollo de dos aspectos poco trabajados a partir de instrumentos sistémicos, es decir, la relación supervisor-terapeuta en el caso de la guía de posicionamientos, y la relación supervisor consigo mismo, o bien supervisor-supervisor en formación en el caso de la tabla de parámetros. En ambos casos se trata de instrumentos accesibles en su manejo para el trabajo formativo, susceptibles de ser adaptados a la situación de la que se trate. Uno de ellos orientado al cómo y al proceso de la ampliación de los repertorios y el otro centrado en el qué observar y qué observarse en la práctica.

Parte de las limitaciones que estuvieron presentes a lo largo de las diferentes fases de la investigación fueron debidas a que el diseño original proponía la recolección de la información a través de diferentes medios como son: cuestionarios, notas de videograbación y expedientes, lo que generó una gran cantidad de información que después rebasó la finalidad de este trabajo, orientándolo en distintas direcciones y alargando los tiempos para su realización. Otro factor que representó una limitación fue la presencia del COVID -19 en el mundo y el confinamiento derivado de ello, lo que repercutió directamente en el formato de trabajo programado con un equipo de dos observadoras, para la revisión de las transcripciones, que eran parte del proyecto original. En su lugar se revisó el material en cinco ocasiones, separadas por espacios de tiempo de aproximadamente tres meses. El trabajo estaba en un principio inspirado en el trabajo de “Rutas para las conversaciones transformativas” (Balestra y Fruggeri, 2016), y se ocupaba de estudiar los patrones dialógicos

en supervisión, pero en la revisión con el comité se encontró que antes de llegar a esa parte del estudio se había producido suficiente material y casi cuatro líneas de investigación, por lo que se reconsideró, en ese momento, la posibilidad de elegir entre alguna de las aportaciones ya presentes como producto del trabajo de investigación.

Por otra parte, derivado de este trabajo cobran relevancia para la investigación, no solo los posicionamientos de los supervisores en las condiciones donde los procesos marchan de forma efectiva, sino también, dos líneas de investigación de especial interés, las supervisiones en procesos terapéuticos complicados y las supervisiones en condiciones donde el equipo puede representar una limitante por las diferencias existentes al interior del mismo equipo. Es posible que los posicionamientos predominantes sean diferentes o que el tipo de oscilación requiera ejes básicos distintos.

Queda pendiente, en esta investigación el trabajo con respecto a los patrones dialógicos en supervisión, y sobre los tipos de diálogo en supervisión en la pre-sesión, la inter-sesión y la post-sesión. Este último argumento fue producto de las observaciones realizadas con los grupos de supervisión, fue posible iniciar la identificación de algunos tipos de diálogo especialmente enriquecedores en los diferentes tiempos de los encuentros estudiados.

Finalmente como lo demuestran las publicaciones en los últimos años en el campo de la terapia familiar sistémica, hay un interés especial por las condiciones que ha producido el COVID -19 y el confinamiento (Sahebi, 2020; Nadan, Shacharm Cramer, Leshem, Levenbach, Rozen, Salton y Cramer, 2020), parecen especialmente importantes la investigación sobre los procesos de supervisión por zoom, la emergencia de nuevas prácticas terapéuticas en los medios digitales, la transformación de las relaciones con la consolidación de las redes sociales y la aparición de nuevas prácticas producción de espacios formativos para los terapeutas.

## Referencias

- Aponte, J., & Carlsen, D. (2009) An instrument for person of the therapist supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35(4), 395-405.
- Asociación Mexicana de Terapia Familiar (1997) *Código de Ética AMTF*. Ciudad de México: Asociación Mexicana de Terapia Familiar A.C.
- Auron, F. (2009) El entretreído de los temores y terrores del terapeuta. En J. Fortes, F. Aurón, E. Gómez, E & J. Pérez (Eds.) *El terapeuta y sus errores. Reflexiones sobre la terapia* (pp. 83-142). Ciudad de México: Trillas.
- Aurón, F. (2000) La sinfonía de la supervisión. En M. Centeno, P. Barrientos, D. Juárez, & R. Jiménez, (Eds.) *La terapia familiar en México hoy* (pp. 217-239). Ciudad de México: Universidad Autónoma de Tlaxcala y Asociación Mexicana de Terapia Familiar A.C..
- Bajtín, M. (2012) Problemas de la poética de Dostoievski. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Balestra, F. (2014). *Mappare il cambiamento: analisi dei processi interattivi in terapia familiare* (Tesis doctoral). Parma: University of Parma.
- Balestra, F. & Fruggeri, L. (2016) Paths to transformative conversation. En I. McCarthy & G. Simon (Eds.) *Systemic Therapy as Transformative Practice* (pp. 316-330). UK: Everything connected Press
- Balestra, F., Everri, M., & Venturelli, E. (2011) L'interazione tra video e testo: trascrizione triadica e a doppio registro. *Giornale della psicologia dello sviluppo*, 99 (giugno), 75-81.
- Bateson, G. (1998) *Pasos hacia una Ecología de la Mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: LOHLÉ-LUMEN.
- Bateson, G. (2002) *Espiritú y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beavin, J., McGree, D., Phillips, B., & Routledge, R. (2003) Microanálisis de la comunicación en psicoterapia. *Sistemas Familiares y otros Sistemas Humanos*, 19 (12), 23-41.

- Bertrando, P. (2016). Terapia sistémica y perspectiva dialógica, una posible integración. *Sistemas Familiares y otros Sistemas Humanos*, 32(2), 5-12.
- Bertrando, P. (2014) *Il terapeuta e le emozioni. Un modello sistémico dialogico*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Bertrando, P. (2011) A theory of clinical practice: the cognitive and the narrative. *Journal of family therapy*, 33, 153-167.
- Bertrando, P., & Gilli, G. (2010) Theories of change and the practice of systemic supervision. En Ch. Burck & G. Daniel (Eds.) *Mirrors and Reflections. Processes of Systemic Supervision* (pp. 3-26). Uk: Karnac.
- Bertrando, P. (2002) La scatola vuota. Usi della teoria sistémica. *Connessioni*, 11, 37-51.
- Boscolo, L., y Bertrando, P. (2000) *Terapia sistémica individual*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Boscolo, L., y Bertrando, P. (1996) *Los tiempos del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Burck, Ch., y Daniel, G., (2010) *Mirrors and Reflections. Processes of Systemic Supervision*. Uk: Karnac.
- Burnham, J. (2012) Are you sitting too comfortably? Using the praxis of positioning to move between the activities of therapy- supervision and the identities of therapist- supervisor. *Clinical Child psychology and Psychiatry*, 17(2), 171-180.
- Burnham, J. (2010) Creating reflexive relationships between practices of systemic supervision and theories learning and education. En Ch. Burck & G. Daniel (Eds) *Mirrors and Reflections. Processes of Systemic Supervision* (pp. 49-77). Uk: Karnac.
- Campbell, D., & Mason, B. (2005) *Perspectives on Supervision*. Uk: Karnac.
- Cecchin, G., Lane, G., & Wendel, R. (1997) *Verità e pregiudizi. Un approccio sistémico alla psicoterapia*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Cecchin, G. (2004) Ci relazionamo, dunque siamo. Curiosità e trappole dell'osservatore. *Connessioni*, 15, 57-61.

- Cecchin, G. (2004) Cómo utilizar las predisposiciones de un terapeuta. En J. Zieg & S. Gilligan (Eds.) *Terapia breve. Métodos, mitos y metáforas.* (pp. 154-157). Buenos Aires: Amorrortu.
- Chang, J., Sesma, M., Cheang, K., McInish, S., & Tomm, K. (2020) The IPscope: Applications to couple and Family Therapy Supervision. *Journal of Family Psychotherapy*, 31 (3-4), 114-140.
- Clarke, G., & Rowan, A. (2009) Looking again at the team dimension in systemic psychotherapy: is attending to group process a critical context for practice? *Journal of Family Therapy*, 31, 85-107.
- Dee Watts-Jones, T. (2010) Location of Self: Opening the Door to Dialogue on Intersectionality in the Therapy Process. *Family Process*, 49(3), 405-420.
- Desatnik, O., Franklin, A., & Rubli, D. (1999) Supervisión y entrenamiento en supervisión. *Psicología Iberoamericana*, 7 (2), 59-63.
- Everri, M. (2011) Le microtransizioni nelle famiglie con figli adolescente. Un gioco di equilibri. *Giornale della psicologia dello sviluppo*, 99 (giugno), 91-99.
- Flam, A. M. (2016). Dialogical research in supervision: Practical guidelines from experienced supervisors in family therapy, child protection, and specialty mental health services. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(3), 282-296.
- Fortes, J. (2009) Errando por los caminos del terapeuta. En J. Fortes, F. Aurón, E. Gómez, & J. Pérez (Eds.). *El terapeuta y sus errores. Reflexiones sobre la terapia* (pp. 13-58). Ciudad de México: Trillas.
- Fruggeri, L., Balestra, F., & Venturelli, E. (2020) *Le competenze psicoterapeutiche*. Roma, Il Mulino.
- Fruggeri, L. (2018) *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*. Roma, Carocci editore & Studi superiori.
- Fruggeri, L., & Balestra, F. (2015) Il contributo del processo di ricerca agli sviluppi futuri della terapia familiare. *Rivista di psicoterapia relazionale*, 42, 20-38.
- Fruggeri, L. (2009) *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma, Carocci.

- Fruggeri, L. (2005) Different levelsof analysis in the supervisory process. En D. Campbell & B. Mason (Eds.) *Perspectives on Supervision* (pp. 3-20) Uk: Karnac.
- Fruggeri, L. (2001) La supervisión desde diferentes niveles de análisis: entrenamiento y práctica reflexiva. *Sistemas Familiares y otros Sistemas Humanos*, 17(2), 88-100.
- Fruggeri, L. (1996) El proceso terapéutico como construcción social del cambio. En S. McNamee & K. Gergen (1996) *La terapia como construcción social* (pp. 61-74). Barcelona: Paidós.
- Fruggeri, L. (1992) Le emozioni del terapeuta. *Psicobiiettivo*, 3, 23-34.
- Gaete, J., & Ness, O. (2015) Supervision: From prescribed roles to preferred positioning. *The clinical supervisor*, 34(1), 57-77.
- Gergen, K. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Grossen, M., & Orvig, A. S. (2011). Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 31(1), 53.
- Haber, R., (1996) *Dimensions of Psychotherapy supervision. Maps and means*. W.W. New York: Norton & Company.
- Haber, R., Marshall, D., Cowan, K., Vanlamdingham, A., Gerson, M., & Fitch, J. (2013). Live Supervision of Supervision: “Perpendicular” Interventions in Parallel Process. *The clinical supervisor*, 28(1), 72-90.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5-31.
- Hernández, A. (2007). Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para devnir instrumentos de cambio. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 3(2), 227-237.

- Hermans, H. J. M. (2006). The self as a theater of voices: Disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147-169.
- Hermans, H. J. M. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture & Psychology*, 7(3), 323-366.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Kahneman, D. (2016) *Pensar rápido, pensar despacio*. Ciudad de México: Debolsillo.
- Keeney, P. B., (1983). *Estética del cambio*. Barcelona:Paídos.
- Keller, J. F., Protinsky, H. O., Lichtman, M., & Allen, K. (1996). The process of clinical supervision: Direct observation research. *The Clinical Supervisor*, 14(1), 51-63.
- Kreppner, K.,( 2009) *Analizzare le “strutture profonde” dei processifamiliari* in Fruggeri, L. (2009) *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma: Carocci.
- Larner, G. (2015) Ethical Family Therapy: Speaking the language of the other. *Australian and New Zealand journal of family therapy*, 36(4), 434-449.
- Leiman, M. (2004) Dialogical sequence analysis. En H. Hermans y G. Dimaggio. *The Dialogical Self in Psychotherapy* (255-269). New York: Routledge.
- Liddle, H., (1988) Systemic supervision: conceptual overlays and pragmatic guidelines. EnH. Liddle, D. Breunlin&R. Schwartz (1988) *Handbook of family therapy training and supervision*. New York: Guilford Press.
- Liddle, H., Breunlin, D., & Schwartz, R. (1988) *Handbook of family therapy training and supervision*. New York:Guilford Press.
- Linares J., & Ortega, J. (2008) *Terapia Familiar. Aprendizaje y supervisión*. Ciudad de México: Trillas.
- Lini, C., &Bertrando, P. (2018) Situarsi: Posizionamento ed emozioni in terapiasistémica. *Terapiafamiliare*, 117, 9-27.

- Lowe, R., Hunt, C., & Simmons, P. (2008). Towards multi-positioned live supervision in family therapy: Combining treatment and observation teams with first- and second-order perspectives. *Contemporary Family Therapy*, 30(1), 3-14.
- Madonna, G.(2020) *La supervisione come pratica sistémica, Alla ricercadelle interface*. Milán: Franco Angeli.
- Markham, L., & Janechiu (2011) Cómo opera el poder en las relaciones de supervisión. *FamilyProcess*, 50(4), 1-16.
- Maturana, H. (1995) *La realidad ¿objetiva o construida?. I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Maturana, H. (1997) *La realidad ¿objetiva o construida?. I., Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires:Lumen.
- McCarthy, I., & Simon, G., (2016). *Systemic Therapy as Transformative Practice*. Uk: Everything connected Press.
- McDowell, T., Knudsin-Martin, C., & Bermudez, M. (2019) Third- Order Thinking in Family Therapy: Adressing Social Justice Acrossso Family Therapy Practice. *Family Process*, 58(1), 9-22.
- McNamee, S., &Gergen, K. (1999) *Relational responsibility. Resources of sustainable dialogue*. New York: Sage publications.
- McNamee, S., & Gergen, K., (1996) *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Morgan, M. M., & Sprenkle, D. H. (2007) Toward a common- factors approach to supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(1), 1-17.
- Morson, G., & Emerson, C. (1990) *Mikhail Bakhtin. Creation of Prosaics*. New York: Stanford University Prees.

- Nadan, Y., Shachar, R., Cramer, D., Leshem, T., Levenbach, D., Rozen, R., Saltom, N., & Cramer, S. (2020). Behind the (virtual) mirror: online live supervision in couple and family therapy. *Family Process*, 59(3), 997- 1006.
- Ness, O., McNamee, S., & Kvello, O. (2021) *Relational processes in counselling and psychotherapy supervision*. Oslo: Palgrave Macmillan.
- Pakman, M., (2014) *Texturas de la imaginación. Más allá de la ciencia empírica y del giro lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Paquentin, I., (2004) Una Mirada a la supervisión: reflexiones a la literatura en México. En G. Licea, I. Paquentin & H. Selicoff (Eds.) *Voces y más voces II. Reflexiones sobre la supervisión*. Ciudad de México: Alinde Instituto de Psicoterapia.
- Pérez, J. (2001) Necesidades e implicaciones éticas en la terapia familiar. En R. Eustace (Ed.) *Ética y estética en la terapia familiar en México*. Ciudad de México: Talento en papel, S.A de C.V.
- Ramos, C., (2015) Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol* 23(1), 9-17.
- Ratliff, D., Wampler, K., & “Bud” Morris, H. (2000) Lack of Consensus in Supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 26(3), 373-383.
- Rober, P. (2017) *In therapy together. Family therapy as a dialogue*. London, Palgrave.
- Rober, P. (2017) Integrar la persona del terapeuta en supervisión: El método del diálogo interno del terapeuta. *Family Process*, 56(2), 1-15.
- Rober, P. (2005) The therapist’s Self in Dialogical Family Therapy: Some ideas About Not-Knowing and Therapist’s Inner Conversation. *Family Process*, 44 (4), 477-493.
- Rober, P., Elliot, R., Buysse, A., Loots, G., & De Corte, K. (2008) Positioning in the therapist’s inner conversation: a dialogical model based on a grounded theory analysis of therapists reflections. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34 (3), 405-421.
- Sahebi, B. (2020) Clinical supervisión of couple and family therapy during COVID-19. *Family Process*, 59(3), 989-996.

- Salazar Orvig, A. (2007). Who is speaking in focus groups? The dialogical display of heterogeneity. En I. Marková, P. Linell, M. Grossen, & A. Salazar-Orvig (Eds.), *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge* (pp.103-130). London: Equinox
- Salgado, J., Cunha, C., & Bento, T. (2013). Positioning microanalysis: Studying the self through the exploration of dialogical processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 325-353.
- Schwartz, R., Liddle, H., & Breunlin, D. (1988) Muddles in Live Supervision. En H. Liddle, B. Douglas & R. Schwartz (Eds.), *Handbook of Family Therapy Training and Supervision* (pp. 183-193). New York: The Guilford Press
- Seikkula, J., & Arnkil, T. (2019). *Diálogos abiertos y anticipaciones terapéuticas. Respetando la alteridad en el momento presente*. Barcelona: Herder.
- Seikkula, J., Laitila, A., & Rober, P. (2012). Making sense of Multi-Actor dialogues in family therapy and network meetings. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(4), 667-687.
- Seikkula, J., & Olson, M.E. (2003). "The Open Dialogue Approach to Acute Psychosis: Its Poetics and Micropolitics. *Family Process*, 42, 403-418.
- Selvini, M. & Selvini Palazzoli, M. (1990). El trabajo en equipo: El instrumento insustituible para la investigación clínica mediante la terapia familiar. Modalidades para favorecer y proteger el potencial creativo. *Sistemas Familiares*, 6(1), 9-28.
- Shaw, E. (2014) Monitoring or Monitoring: Formulating a Balance in Systemic Supervision. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 34, 296-310.
- Sluzki, C. (1987) Cibernetica y terapia familiar. Un mapa mínimo. *Sistemas familiares*, 3(2), 65-69.
- Storm, C. L., Todd, T. C., Sprenkle, D. H., & Morgan, M. M. (2001). GAPS between MFT supervision assumptions and common practice: Suggested best practices. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(2), 227.
- Stratton, P. (2005) A model to coordinate understanding of active autonomous learning. *Journal of Family Therapy* 27, 217-236.

- Telfener, U., & Casadio, L. (2003) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Milán: Bollati Boringhieri.
- Telfener, U. (2011) *Apprendere I contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Telfener, U. (2014) La elección clínica entre indecibles e indeterminables. En Bianciardi, M. y Galvez, F. *Ética y Psicoterapia. Responsabilidad y condición posmoderna*. Santiago de Chile: Colección Praxis Psicológica, Universidad de Chile.
- Tomm, K. (2014) *Patterns interpersonal interactions. Inviting relational understandings for therapeutic change*. New York: Routledge.
- Tseliou, E. (2013) A critical methodological review of discourse and conversation analysis of family therapy. *Family Process*, 52(4), 653-672.
- Ungar, M. (2006). Practicing as a postmodern supervisor. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 59-71.
- Veilleux, J., Sandeen, E., & Levensky, E. (2014) Dialectical tensions supervisor attitudes and contextual influences in psychotherapy supervision. *Journal of contemporary psychotherapy*, 44, 31-41.
- Von Foerster, H. (1991) *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Von Foerster, H. (1987) *Sistemiche osservano*. Roma: Casa editrice astrolabio.
- Willing, C. (2013) *Introducing qualitative research in psychology*. New York: Mc Graw Hill.

# Apéndices

## **Apéndice 1**

**“Posicionamientos del supervisor en la supervisión sistémica en equipos de terapeutas en formación del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia”**

### **Carta de Consentimiento Informado**

La presente es una invitación para participar como equipo de supervisión, compuesto por supervisor(a) y grupo de terapeutas en formación, en la investigación “Conversaciones transformativas en la supervisión sistémica” que busca entender el contexto interpersonal e individual en que se construyen los encuentros de supervisión, a través de un estudio exploratorio de los procesos conversacionales en la supervisión. Del estudio pensamos que resultará información valiosa que permitirá generar nuevos conocimientos para los terapeutas sobre la supervisión, tema poco estudiado desde la investigación, y también nuevos instrumentos para los supervisores que permitan generar una mayor conciencia de los procesos conversacionales en los contextos formativos.

Su participación consiste en asistir, como lo hacen de manera habitual, a la sesión de supervisión mientras se videografa la conversación entre los diferentes integrantes del equipo en tres tiempos: pre-sesión, intervalo y post-sesión. Adicional a ello el responsable de la investigación, tomará algunas notas, les hará llegar por correo electrónico algunas preguntas sobre su formación profesional y su participación en la supervisión, y al terapeuta a cargo de la sesión le pedirá una síntesis del proceso terapéutico que también le puede hacer llegar por correo electrónico. El caso a elegir será uno en el que el equipo considere que la evolución del mismo ha sido favorable.

Las entrevistas serán videograbadas para después ser analizadas únicamente con fines de investigación. Al final de la investigación los resultados serán compartidos con los participantes, una vez que la información este organizada para su publicación. A cargo de la investigación se encuentra el Mtro. Gerardo Reséndiz Juárez por lo que podrán dirigirse a él en cualquier momento para resolver cualquier duda o complicación.

Su participación es voluntaria y de ninguna manera se verá comprometido su proceso formativo si decide no participar.

Muchas gracias

Atentamente

Mtro. Gerardo Reséndiz J.

Nombre	Teléfono	Correo	Sí/ no deseo participar	Firma
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

## Apéndice 2

### Transcripciones y análisis del posicionamiento

#### Etiquetas de las tablas

T= Turno	S= Supervisora
P=Participante	T= Terapeuta
A= Argumento	C1= Colega
Sec V/NO V= Secuencia verbal y no verbal	C2= Colega 2
Se V/no V contem= Secuencia verbal y no verbal contemporánea	C3= Colega 3
P AP= Posicionamiento en el contexto de aprendizaje	C4= Colega 4
P FAM= Posicionamiento con la familia	C5= Colega 5
PS= Posicionamiento de la supervisora	E=Equipo
PT= Posicionamiento de la terapeuta	F= Familia
	Sec=Secretaría

#### Equipo 3

Argumentos	
A1= La danza de la pareja en conflicto	A14= La mudanza y la relación materna
A2= La tríada en el conflicto	A15= Nacimiento y angustia
A3= Conflicto sin diálogo	A16= El mutuo reconocimiento
A4= La desconfianza en la vida familiar	A17= Relación con familias de origen
A5= Violencia, conflicto y evitación	A18= Emoción e intervención
A6= La impulsividad y el género	A19= El clima emocional diferente
A7= La complementariedad en el sistema	A20= La búsqueda de culpables
A8= El conflicto triangular	A21= Maternaje, orden y estructura
A9= La descalificación de Diego	A22= El duelo de la madre
A10= No mirar para no sentir	A23= La continuación de la terapia
A11= El ejercicio como energía encauzada	A24= La mirada relacional de la organización familiar
A12= embarazo y el nacimiento como organizadores	A25= Las historias individuales y el vínculo de pareja
A13= La mudanza	A26= Las historias de las hermanas

Ejemplo de transcripción e identificación de posicionamientos en el equipo 3

T	P	A	Sec v/ no v	Sec v y no v contem	P AP	
					P S	P T
1	T		ok , a ver ¿estuviste.....?			
2	S		Hace mucho que no....			
3	T	A1	Estuviste cuando estuvo ella sola ¿te acuerdas?, hablo de la sexualidad, de que está embarazada			Competente
4.	S	A1		Sí	Supervisora Confirmadora	
5	T	A1	Y que (pone la mano enfatizando un vientre grande), y después tuvimos una sesión con él solo			Competente
6	S	A1	Esa no la vi		Supervisora exploratoria	
7	T	A1	No, esa no la viste. Yo la estuve revisando hoy la sesión y mi sensación es como que hay algo			Confirmante
8	C1	A1	¿La de él?			Exploratoria
9	T	A1	Aja. Ósea (mira hacia arriba), sentía en mucho momentos que no en..., ósea como que no entraba yo (mueve la mano extendida hacia adelante) a tomar, ósea como que estaba planeada la sesión, porque un poco en la presión lo que dijimos es... a él le cuesta (mira hacia arriba y hace pausa)... pues esto que hemos, esto que hemos venido trabajando, le cuesta trabajo entrar en conflicto ¿no?, para defenderse y ella a la más mínima oportunidad entra en conflicto ¿no?			Vinculante y afirmante
10	C1	A1	Ósea ella confronta mucho			Confirmante
11	T	A1		Sí		Confirmante
12	C1	A1	Y él evita el confrontamiento			Confirmante
13	C2	A1	Bueno también hemos hablado de que, del tema del plomero este			Iniciadora de discurso
14	T	A1	Plomero (señalando que es otra palabra)			Correctora del discurso
15	C2	A1	Plomero			Confirmante
16	T	A1	Es que el plomero es (agita la mano al aire)			Competente
17	E	A1		(Ríen las integrantes del equipo mientras S escribe)		Sintonía

18	C1	A1	El plomero es el fontanero			Correctora del discurso
19	C2	A1	Plomero			Confirmante
20	T	A1	Sí pero ese tema ya quedó un poco (mueve la mano hacia atrás)...las dos últimas			Enunciadora disonante
21	C2	A1	Pero ahí está el peligro de no confrontar las cosas			Afirmante
22	T	A1		Sí, sí		Confirmante
23	C2	A1	Era un poco (trueno la boca)			Afirmante
24	T	A1		Sí		Confirmante
25	C2	A1	¿No? .....			Afirmante
26	T	A1	Sí hay un riesgo			Confirmante
27	C2	A1		Aja, aja		Confirmante
28	T	A2	E incluso con ella retomamos que si habían puesto el seguro en la puerta o no ¿no? y con él ya no tomamos eso, pero (trueno la boca), a ver los temas que se trabajaron con él (hace un punteo señalando con un dedo en la otra mano) era la niña en medio de la cama ¿te acuerdas? (se dirige a S), que duerme la niña en medio de los dos y eso no, no les permite acercarse			Vinculante y afirmante
29	C2	A2	Exacto			Confirmante
30	S	A2	Bueno algo se acercan (sonríe)		Supervisora aperturante	
31	T	A2	Bueno			Confirmante
32	S	A2	Ella está embarazada ¿no?		Supervisora exploratoria	
33	T	A2	Bueno pero hubo un tiempo en que....			Exploratoria
34	E	A2		(ríen todas)		Sintonía
35	C1	A2	Sí teníamos alguna duda			Exploratoria
36	S	A2	Digo, es el espíritu santo, está bien		Supervisora aperturante	
37	C2	A2	No, no ocurre (con ironía)			Confirmante
38	T	A2	No, pero ella está un poco desesperada que no encuentra el espacio en pareja			Iniciadora del discurso/ enunciadora disonante
39	S	A2		Sí claro	Supervisora confirmadora	
40	T	A2	Y le echa la culpa a él de que él no muestra interés por sacar a la niña (mueve las manos hacia atrás), ¿no?			Afirmante
41	S	A2		Sí	Supervisora confirmadora	
42	T	A2	Pero bueno tampoco, lo que trabajamos, la cosa es (mueve los dos dedos simultáneamente) los dos deciden			Afirmante

43	S	A2		Los dos	Supervisora confirmadora	
44	T	A2	Y él vuelve a hablar de la niña en medio, diciendo que, aja, que no tiene espacio de pareja, pero que está muy difícil porque la niña no se quiere salir			Afirmante
42	C2	A2	No quiere, no quiere			Confirmante
43	C1	A2	De hecho ya asumen que el bebé va a llegar al mismo espacio			Colaboradora discursiva
44	T	A2		Aja		Confirmante
45	C1	A2	Ósea ahora van a ser cuatro en la cama y no dos, y no tres			Colaboradora discursiva
46	S	A2	Es que a la niña la tendrían que haber sacado antes, ahora está más difícil porque ella realmente va a estar desplazada por el bebé		Supervisora aperturante	
47	T	A2		(Afirma con la cabeza)		Confirmante
48	S	A2	Y eso ella no va a ...			
49	T	A2	Y se va a la escuela ¿te acuerdas?, y entra a la escuela			Colaboradora conversacional
50	S	A2		Y entra a la escuela	Supervisora confirmadora	
51	C2	A2	Pues sí. Pero también esperan a que la niña se haga...., voluntariamente se vaya y no va a ir voluntariamente			Colaboradora conversacional
52	S	A2		Nooo (ríe)	Supervisora confirmadora	
53	C2	A2	Porque él dijo ay es que no, no sabemos porque pero (mueve la cabeza señalando que no), no quiere			Colaboradora conversacional
54	C1	A2		Es que no quiere		Confirmante
55	S	A2		Sí	Supervisora confirmadora	
56	C2	A2	No le gusta su cuarto o no sabemos porque no quiere			Reflexiva
57	S	A2	¿Y eso estuvieron hablando con él?		Supervisora exploratoria	
58	T	A2	Un poquito al inicio de la sesión			Confirmadora
59	S	A2		Ok	Supervisora confirmadora	
60	C1	A2	Que si la cama alta y que si la baja			Colaboradora conversacional
61	T	A2	Que cree que tal vez porque la cama de la niña es como en alto (alza la mano)			Competente
62	S	A2		En antena	Supervisora exploratoria	
63	T	A2	Ósea siente que			Competente

64	C1	A2		Un toque... (inentendible)		
65	T	A2	Está en alto, le da susto a la niña, no sé			Competente
66	C2	A2	Buscan por ahí la razón ¿no?			Reflexiva
67	T	A2	Sí			Confirmante
68	C2	A2	Que realmente no está por ahí			Enunciadora disonante
69	S	A2	Es el pretexto		Supervisora acompañante	
70	T	A2	Ambos dicen no está bien que esté, ósea como que ambos reconocen que no..., que preferirían que no estuviera M en medio pero tampoco han hecho algo para sacarla			Vinculante
71	C2	A2	Bueno parece que ella está yendo a la cama de la niña... porque, porque... a ver la sesión que tú estuviste (señala a S), T dijo algo así como que cuando yo pasé a mi hija a su cama, cuando venía a nuestra cama no aceptábamos que viniera, le decíamos que esa es cama de papá y mamá, pero si tú quieres yo te acompaño a tu cama, entonces tú dijiste algo así (voltea a ver a T), yo acompañaba a mi hija en su cama hasta que ella durmiera y luego volvía, entonces parece que J, también está intentando hacer eso.			Iniciadora de discurso y afirmante
72	S	A2	Hacer eso, ok		Supervisora confirmante	
73	T	A2	Un poco se quedó como tarea ¿no?, bueno que, como probar			Competente
74	C1	A3		A mí....		
75	T	A3	Lo que a mí			
76	C2	A3		Pero también que		
77	T	A3	Me desespero de escuchar la sesión, porque de repente sentía como, otra vez (trueno la boca), porque un buen cacho después de hablar de la niña, empieza D a criticar a J ¿no?			Autoconocimiento
78	S	A3	¿A descalificarla?		Supervisora exploratoria	
79	T	A3	Sí, es que J tiene la mecha corta, J explota			Afirmante

80	C1	A3		(se levanta y sale de la sala)		Marginal
81	T	A3	Sí, le pusó			Confirmante
82	EC 2	A3	Más de lo mismo			Locutora conceptual
83	T	A3	¿Sí pusiste rec verdad? (toca con la mano a C2 para refririse a la videograbación)			Exploratoria
84	C2	A3	Sí lo puse			Confirmante
85	T	A3	Eso, otra vez no, ósea siento que no hemos logrado o que no hemos trabajado suficiente (se agarra las manos)en..., ósea viene J y se queja de D y viene D y se queja de J			Incertidumbre decisional
86	S	A3	Es lo que hacen siempre		Supervisora confirmante	
87	T	A3	Siempre. Bueno pero creo que..., bueno ahora que yo lo escuchaba decía porque, ósea a lo largo de todo casi el año de trabajo esa es la dinámica y no sé si hemos hecho algo para que la miren, bueno sí sé, creo que hemos hecho cosas para que la miren pero no lo ven			Reflexiva
88	S	A3	Y ¿qué preguntas le fuiste haciendo tú durante la sesión?		Supervisora exploratoria	
89	T	A3	Aja, es que teníamos planeado justo, que trabajar con su dificultad de entrar en conflicto ¿no? (junta las manos), y entonces queríamos como entrar a eso y al final acabamos (gira las manos en círculo)...			Competente
90	S	A3	Y ¿por dónde entraste?, ¿cómo entraste a eso?		Supervisora exploratoria	
91	C1	A3	Él lo puso, él lo puso creo que dos veces (pone una mano al frente y luego la otra), y T lo tomó en una de esas (ahora mueve las dos manos a la vez al frente), porque él puso dos ejemplos donde dice, sí y entonces yo preferí hacerme el loco ¿no?			Colaboradora conversacional
92	T	A3		Ahh sí		Confirmadora
93	C1	A3	Y en una de esas hasta casi casi dijo las palabras, yo quise evitar el...			Colaboradora conversacional
94	T	A4	Es que otro tema que sale recurrente, salió en la sesión individual de J y en la sesión individual de D, un rollo de la desconfianza de...			Iniciadora del discurso y competente

95	C2	A4		J		Colaboradora conversacional
96	T	A4	De J hacia D y un poco también de D hacia J de sus amigos			Afirmante
97	C2	A4		Eso salió, exacto		Confirmadora
98	T	A4	Aja, ósea de los amigos fuera, que eso no es algo que hablen mucho cuando están juntos			Afirmante
99	S	A4	No, nunca habían hablado, yo no había escuchado ese tema		Supervisora confirmadora	
100	T	A4	De repente sí dicen bueno es que la confianza (sube y baja la mano)			Enunciadora disonante
101	C2	A4	Alguna vez			Colaboradora conversacional
102	T	A4	Lo mencionan			Afirmante
103	C2	A4	Alguna vez, aja. Y él había contado el ejemplo de su papá			Colaboradora conversacional
104	T	A4		Sí		Confirmante
105	C2	A4	Que él no era así			Colaboradora conversacional
106	T	A4	Y que su papá tenía otras relaciones además de su mamá			Competente
107	C2	A4	No, y el marca claramente la diferencia (pone una mano señalando como si partiera la otra con un límite)			Colaboradora conversacional
	T	A4		Aja		Confirmante
108	C2	A4	Que yo no juego a eso, yo no apruebo eso			Colaboradora conversacional
109	S	A4	¿Se refiere al papá de ella?		Supervisora exploratoria	
110	T	A4	Al papá de él			Competente
111	S	A4	¿Al papá de él también?		Supervisora exploratoria	
112	C2	A4	Sí			Confirmante
113	T	A4	El papá de él, sí el papá de él también			Afirmante
114	S	A4	Ahhh ok		Supervisora confirmadora	
115	T	A4	Y entonces eso llama la atención ¿no?, ambos hablan de la desconfianza			Vinculante
116	S	A4	Y ustedes (mira para arriba), ¿de dónde piensan que aparece toda esta cosa de la evitación de conflictos en él?		Supervisora facilitadora reflexiva	
117	T	A4	De la historia, ósea él lo vuelve a decir (mueve la manos hacia atrás)			Reflexiva
118	S	A4	Por eso		Supervisora confirmante	
119	T	A4	Él lo vuelve a decir la sesión pasada, dice si yo me defendía o entraba en conflicto con mí,			Reflexiva

			cuando era joven, o bueno chico, desde niño o adolescente, con su mamá (baja una mano sobre la otra)			
120	S	A4	Por eso		Supervisora confirmante	
121	T	A5	Vivía violencia			Locutora conceptual
122	S	A5	Ok		Supervisora confirmante	
123	T	A5	Y él dijo			Competente
124	S	A5	¿Y no pensaste arrancar desde ahí?		Supervisora facilitadora reflexiva	
125	T	A5	Sí, sí, sí. Ósea sí			Confirmante
126	S	A5		Sí	Supervisora confirmante	
127	T	A5	Sí lo hablamos. En cambio mi papá lo que hacía cuando mi mamá se empezaba a poner			Competente
128	S	A5		¿Violenta?	Supervisora exploratoria	
129	T	A5	Violenta			Confirmante
130	C2	A5		Aja		Confirmadora
131	T	A5	Mi papá se daba la vuelta (gira su mano) y se iba			Competente
132	C2	A5		Se iba		Confirmante
133	T	A5	¿no?			Confirmante
134	C2	A5	A mí me parece...			
135	S	A5		¿No lo defendía?	Supervisora exploratoria	
136	C2	A5	Eso dice			Colaboradora conversacional
137	S	A5	No lo defendía a él, se ponía violenta con ¿quién?		Supervisora exploratoria	
138	C2	A5	No, no, no. Mamá y papá discutiendo. Mamá y papá			Colaboradora conversacional
139	S	A5	Ah ¿cuándo los padres discutían?		Supervisora exploratoria	
140	C2	A5		Aja		Confirmadora
141	S	A5	Cuando los padres discutían, el papá se iba ¿no?		Supervisora exploratoria	
142	C2	A5	El papá se volteaba, la mamá se ponía a gritar y gritar, el papá se daba la vuelta y se iba, y según él eso era efectivo porque evitaba conflictos			Colaboradora conversacional
143	T	A5	Incluso, ósea como que rastreamos eso, es como entonces..., entonces es como tú has optado un poco por eso que hacia tu papá, de darte la vuelta e irte cuando hay un conflicto			Competente
144	S	A5	Ahí hubiera correspondido decir, ¿y papá hacia siempre esto en		Supervisora facilitadora	

			otras circunstancias?, lo hacía con tu mamá, lo hacía con no sé quién y lo hacía con no sé cuánto, ¿y si tenía conflicto con alguien del trabajo también lo hacía?, lo hacía con algún vecino, siempre que tenía algún conflicto con algún vecino, lo hacía siempre, lo hacía... (mueve las manos hacia abajo)		reflexiva y aperturante	
145	E	A5		(murmura el equipo afirmando con la cabeza)		Sintonía
146	T	A5	Ok. Sí y D utilizaba una frase que dice es que entrar en conflicto es peligroso, es riesgoso, entonces es mejor no entrar en conflicto, evitar a toda costa entrar en conflicto, porque si entras pues corres riesgo			Competente
147	C2	A5	Creo que también como él creció en un barrio muy peligroso también comento eso un poco			Colaboradora conversacional
148	T	A5		Sí		Confirmante
149	C2	A5	Que el barrio era peligroso y			Colaboradora conversacional
150	S	A5		El barrio es totalmente peligroso	Supervisora confirmadora	
151	C2	A5	Entrar en conflicto con los chavos de la calle, casi casi que te arriesgas la vida, no lo dijo exactamente así (voltea ver a T)			Colaboradora conversacional
152	T	A5		Claro		Confirmante
153	C2	A5	Pero sí mencionó el entorno			Colaboradora conversacional
154	T	A5		El contexto		Competente
155	S	A5	Y los hermanos de él ¿hacían lo mismo?		Supervisora exploratoria	
156	C2	A5		Los primos		Colaboradora conversacional
157	T	A5	Los primos sí			Confirmadora
158	C2	A5		Dice que varios de sus primos cayeron		Colaboradora conversacional
159	T	A5	No tiene hermanos, una hermana			Competente
160	S	A5		Una hermana, sí, sí	Supervisora confirmadora	
161	T	A5	Los primos sí andaban			Competente

162	S	A5	Pero vivían ahí otras gentes ¿o no?		Supervisora exploratoria	
163	T	A5	No			Competente
164	S	A5	¿Ellos vivían los cuatro nada más?		Supervisora exploratoria	
165	T	A5	Bueno en la casa sí, pero (gira las manos en círculos)			Competente
166	S	A5	Era una vecindad		Supervisora exploratoria	
167	T	A5	Sí. Los primos están cerca ¿no?			Competente
168	S	A5		Sí	Supervisora confirmadora	
169	T	A5	Peor él veía que sus primos se confrontaba o entraban en pleitos y el elige desde el inicio no confrontarse, aja, aunque			Competente
170	C1	A5	Cada vez que lo cuestionó, el sostiene que eso es muy efectivo			Colaboradora conversacional
171	T	A5	Está convencidísimo			Competente
172	C1	A5	Está convencido de que eso es efectivo, que eso le lleva bien, y entonces de hecho, a mí se me ocurría que lo confrontáramos con algunas veces que no le sirvió			Iniciadora de la acción
173	S	A5		Claro, claro	Supervisora confirmadora	
174	C1	A5	Que evitar el problema le salió peor			Afirmante
175	T	A5	Un poco sí			Confirmante
176	C2	A5		Ahí salió		Colaboradora conversacional
177	T Y C2	A5		(comentari o inentendible)		
178	C1	A5	Sí, pero no lo logró ver. No lo logró ver			Reflexiva
179	T	A5	Pero a ver por ejemplo, sí salió, algo que si salió es que el habla...			Afirmante
180	S	A5	¿Cómo le preguntaron eso? (se dirige a C1). ¿Alguna vez te tuviste que confrontar con alguien y cómo te fue? (se dirige a T)		Supervisora facilitadora reflexiva y aperturante	
181	T	A5		No		Competente
182	S	A5	Alguna vez... porque si te acorralan		Supervisora facilitadora reflexiva	
183	T	A5	No, ósea, sí le preguntamos qué haces, ósea que haces cuándo te....está la posibilidad de un conflicto y tú te tienes que ir (señala con su mano derecha lejos) ¿no?			Afirmante

184	S	A5	Y no puedes irte		Supervisora facilitadora reflexiva	
185	T	A5	¿Qué haces con eso?			Competente
186	S	A5	No, lo que preguntó		Supervisora facilitadora reflexiva	
187	T	A5	Eso exploramos...			Competente
188	S	A5	Es (mueve la mano en círculos hacia adelante)...¿qué haces si hay un conflicto y no tienes escapatoria?		Supervisora instructiva	
189	C2	A5	Ahhh ya			Confirmante
190	T	A5	Eso no le preguntamos			Competente
191	C2	A5		Buena pregunta esa		Confirmante
192	S	A5	¿Qué haces y cómo te va, cómo te fue?		Supervisora facilitadora reflexiva	
193	C2	A5	Lo que sí intentamos, lo que sí intentaste preguntarle (señala a T), es ¿qué es lo que siente en ese momento?			Colaborado conversacional
194	S	A5	Ok, eso está bien		Supervisora confirmante	
195	C2	A5	Y utilizaste tu propio ejemplo de..., ella dijo yo me identifico un poco porque a mí tampoco me gusta los...			Colaboradora conversacional y confirmante
196	T	A5		Conflictos		Competente
197	C2	A5	Y tu dijiste			Colaboradora conversacional
198	T	A5	Y me da....			Competente
199	C2	A5	Y dijiste en ese momento yo siento miedo, en ese momento (Mueve la mano hacia adelante)			Colaboradora conversacional
200	S	A5	¿Tú dijiste que sentías miedo?		Supervisora exploratoria	
201	T	A5	A mí lo que me pasa es que cuando entro en un conflicto me asusto y tengo miedo ¿no sé si te pueda pasar algo similar? Y me dijo no, no, no			Autoconocimiento
202	C1	A5		No, miedo no		Colaboradora conversacional
203	T	A5	Si ósea, no miedo no, rapidísimo			Competente
204	C1	A5		(truenos los dedos)		Confirmante
205	S	A6	Es que ahí está la cosa de género ¿no?		Supervisora aperturante	
206	C1	A6		Sí		Confirmadora

207	T	A6	Sí, pero sí dijo que si siente que se va como cargando (enfatisa con las manos de frente a su cara), hasta un momento en el que explota			Vinculante
208	C2	A6		Aja		Confirmadora
209	T	A6	Pero solo explota con J y con M ¿no?. Solo con ellas se puede permitir explotar			Reflexiva
210	S	A6	Se siente en confianza		Supervisora facilitadora reflexiva	
211	T	A6	Y luego se siente súper culpable de haber explotado y que no es un buen padre, ni un buen esposo y que eso está mal			Reflexiva
212	C1	A6	De hecho hicimos un ejemplo donde...			Colaboradora conversacional
213	S	A6	Ósea que él explota mucho más con su hija que con su esposa		Supervisora facilitadora reflexiva	
214	T	A6	O con su esposa porque...			Afirmante
215	S	A6		Con su esposa no puede	Supervisora disonante	
216	T	A6	Le dije a ver danos el último ejemplo donde explotaste y fue con su esposa, enfrente de la niña pero fue con su esposa, con J, y le dijo, la insulto, le dijo que estaba harto ¿no?			Enunciadora disonante
217	C2	A6		No, ¿dijo eso?		Exploratoria
218	T	A6	Sí, sí, sí, sí			Afirmante
219	C2	A6		No, ¿no habló del video?		Exploratoria
220	C1	A6	¿Creo que iba manejando?... En su coche			Colaboradora conversacional
221	T	A6	No, habló del video pero dijo que ahí no explotó			Afirmante
222	C1	A6	No ahí se controló y puso el ejemplo de cómo se controló...tranquilo, tranquilo, contrólate, contrólate y			Colaboradora conversacional y confirmante
223	T	A6		Y se controló		Competente
224	C1	A6	Y transmite como mucha ansiedad cuando te lo está contando, pero ese pleito fue en el coche			Autoconocimiento y competente
225	T	A6		Aja		Confirmante
226	C1	A6	E iba M en el coche			Colaboradora conversacional

227	T	A6	Ese es otro eso..., puso ejemplos de cómo (mueve la mano de forma repetida y rápida) de cómo se va cargando y después explota, entonces un poco tratamos (Mueve la mano circularmente hacia adelante más despacio), como de llevarle a pues eso pasa si siempre te aguantas de confrontarte, lo que pasa es que se va acumulando la tensión y luego ya explota			Competente e iniciadora de la acción
228	S	A7	Bueno, y también habría que mostrar esta cosa tan complementaria porque ella necesita aprenderle algo a él y él necesita aprenderle algo a ella ¿no?		Supervisora instructiva	
229	T	A7		Aja, aja		Confirmante
230	S	A7	Y no que (abre las manos al aire) queden así como tan complementariamente rígidos los dos		Supervisora instructiva	
231	T	A7	Que, creo que a mí me gustaría trabajar algo, es que hemos trabajado eso, pero no sido suficientemente efectivo ¿no? (se toca las puntas de los dedos) efectivo			Aprendiz y reflexiva
232	S	A7		Fuerte	Supervisora instructiva	
233	C2	A7	Exacto			Confirmante
234	S	A7		(con el lado de una mano repetidas veces toca la palma de la otra)	Supervisora instructiva	
235	C1	A7		Foco e intensidad		Locutora conceptual
236	T	A7	Foco e intensidad, por ejemplo la última sesión dijo ella cuando vino, no sé si te acuerdas (viendo a T)			Locutora conceptual y confirmante
237	S	A7	Que eso también sería reconocer cosas del otro		Supervisora instructiva	
238	T	A7		Eso		Confirmante
239	S	A7	En vez de descalificarlas		Supervisora instructiva	
240	T	A7		Sí, pero no lo logran		Afirmante
241	S	A7	Y al reconocer cosas del otro uno puede aprender algo, ella a mesurarse un poco y él a		Supervisora instructiva	

			empoderarse un poco más, para decir pinto la raya y se acabo ¿no? (mueve las manos hacia abajo)			
242	T	A7	Sí, insistir en eso			Confirmante
243	S	A7	Él no puede pintar nunca la raya		Supervisora instructiva	
244	C2	A7	Efectivamente le quita el poder eso y el no ve eso			Afirmante
245	T	A7	Le quita el poder...			Confirmante
246	C2	A7	Ser evasivo (mueve la mano hacia abajo), le quita poder, sí..., se tiene que empoderar			Afirmante
247	S	A7		Empoderar	Supervisora instructiva	
248	C2	A7	Es que eso le resta poder y él no ve eso, que le resta poder			Afirmante
249	S	A7	No, sí lo ve pero no lo quiere reconocer		Supervisora disonante	
250	C2	A7		Sí ¿tú crees?		Exploratoria
251	S	A7	Sí lo ve		Supervisora disonante	
252	T	A7	Siente...			
253	S	A7	Cuando tú le dices (se dirige a T) lo del miedo, él dice no, no, no, no, no (abre la manos hacia los lados), y luego...		Supervisora disonante y aperturante	
254	T	A7	Y por ejemplo ella dice, dijo nos queda en este proceso de terapia cada vez nos queda más claro como tenemos diferentes formas de afrontar las cosas, lo que no nos queda claro es que hacer, porque siento que se ha polarizado y a mí me preocupa			Vinculante e incertidumbre decisional
255	C2	A7	Eso dijo ella sí			Confirmante
256	T	A7	Se ha polarizado, tenemos muy claras las diferencias (alza las manos tocándose las puntas de los dedos y habla como si fuera J) de cómo enfrentamos los conflictos y la vida pero que hacemos...			Competente
257	S	A7		Las diferencias los pueden ayudar a ir aprendiendo o otras formas y pudiendo ejercer	Supervisora instructiva y aperturante	
258	T	A7	Enseñarse			Colaboradora conversacional

259	S	A7	Y ejercer cuando nos conviene hacer así cuando nos conviene (mueve las manos de una lado al otro), hay veces que es muy útil evitar cuando no tienes la suficiente fuerza como para poder ganar algo y a veces no te conviene evitar porque ya no puedes evitarlo y tienes que plantear tus argumentos, digo depende (alza los hombros), lo que está mal es una sola posibilidad de respuesta (abre los brazos), eso es lo que está mal (abre los brazos). Tener una variedad posible de respuestas frente a un conflicto, eso es, y tu vas eligiendo (mueve alternadamente las manos hacia adelante y hacia atrás) en cada caso lo que te conviene		Supervisora instructiva y aperturante	
260	C2	A7		Y además cuando los dos tienen conflicto como familia en este resolverlo se ponen a pelear entre ellos		Afirmante
261	S	A8	Él no hace lo que hacía su papá con ella, él no hace eso (enfatisa que no con la cabeza)		Supervisora instructiva y vinculante	
262	T	A8	A ratitos			Enunciadora disonante
263	S	A8	Él no		Supervisora disonante	
264	T	A8	De repente sí, pero no			Enunciadora disonante
265	S	A8	Él no lo hace lo de su papá, él hace lo de su papá en otras circunstancias pero no con ella		Supervisora disonante y aperturante	
266	C2	A8	Lo que hace es como			Colaboradora conversacional
267	T	A8		Exacto		Confirmadora
268	S	A8	Y con ella se descalifican mucho y se pelean fuerte		Supervisora disonante y aperturante	
269	C2	A8		Sí exacto se des...		Colaboradora conversacional
270	C1	A8	Se descalifican mutuamente terrible...			Colaboradora conversacional

271	T	A8	Sí existe una tercera persona, él luego luego se pone de lado del tercero, y entonces ella dice que pasó, pero el acuerdo que habíamos hecho (pone la palma de la mano hacia arriba) ¿no?, es un poco pasó (mueve la mano ondulante), cuando hay tres, cuando hay triángulo			Vinculante y competente
272	S	A8		Y cuando hay tres ellos no hacen equipo	Supervisora vinculante y aperturante	
273	C2	A8	Él, ella..., aja (señala a S)			Confirmante
274	S	A8		No hacen equipo	Supervisora aperturante	
275	C2	A8	Cuando está él, ella y el suegro (puntea con el dedo en su pierna) de él, ósea el papá de ella, él como que pues sí suegro yo te pago la electricidad no pasa nada			Colaboradora conversacional
276	T	A8		Sí, pero como que no...		Locutora disonante
277	C2	A8	O él, ella y el taxi driver (puntea con el dedo en su pierna) ¿no?, él como que se pone de lado del			Colaboradora conversacional
278	S	A8		Del primo	Supervisora confirmadora	
279	C2	A8	Sí			Confirmante
280	S	A8		Era el primo de ella ¿no?	Supervisora exploratoria	
281	C2	A8	Y la deja como el..., la dura, la injusta			Colaboradora conversacional
282	T	A8	Pero que mí hipótesis es que no puede, ósea que no...			Vinculante y reflexiva
283	S	A8		Yo no sé si se pone así, con el suegro se pone de lado sin duda	Supervisora facilitadora reflexiva	
284	T	A8	Sí, aja, pero que es algo que le pasa a él			Vinculante y afirmante
285	S	A8	Con el primo creo que se hizo un cortado y los dejó que ellos se pelearan y él se escondió un poco debajo de las faldas de ella, me parece, con el suegro sí, con el primo no sé, pero después el arreglo el asunto con el primo a solas		Supervisora vinculante y facilitadora reflexiva	

286	T	A8	Al final			Colaboradora conversacional
287	C2	A8		Ella		Colaboradora conversacional
288	T	A8	Al final la familia no quedó tan contenta			Reflexiva
289	S	A8	A ella metió a la mamá de este muchacho, sí, sí, sí, cierto		Supervisora acompañante	
290	C1	A8		(alza la mano), yo		
291	S	A8	No lo arreglo él, lo arreglo ella		Supervisora exploratoria	
292	C1	A9	Yo tengo eh, más la sensación de que es, que ellos están enganchados, ósea su vínculo está más desde la descalificación, que cada uno ha recibido en sus casas de origen (alza y abre las manos), y en eso están enganchados y por eso están, en vez de usar sus diferencias como un engranaje positivo			Vinculante y locutora conceptual
293	S	A9		Sí	Supervisora confirmadora	
294	C1	A9	Se enganchan en la descalificación y entonces el evita el pleito porque es ese espacio donde el encuentra, ósea a tra.. a través de un triángulo con otro él la descalifica a ella y es como ese pequeño espacio donde él siente que tiene más poder. Y donde de alguna forma entra así la agresión pasiva			Vinculante, locutora conceptual e iniciadora del discurso
295	S	A9	Tú piensas que ¿él la está descalificando a ella o a otra persona en la figura de ella?		Supervisora facilitadora reflexiva y vinculante	
296	C1	A9	No, a otra persona en la figura de ella			Vinculante
297	S	A9	No a su mamá por ejemplo en la figura de ella. Lo que no le dijo a su mamá, se lo está diciendo a ella		Supervisora vinculante y aperturante	
298	C1	A9	Es posible			Confirmante
299	T	A9	Es que yo siento que si él no la descalifica a ella, el queda en el piso, ósea como que tiene que entrar en el juego de descalificación porque sino			Vinculante, afirmante y enunciadora disonante
300	S	A9	Tú piensas que si ella		Supervisora facilitadora reflexiva	

301	T	A9		Ella tiene mucha fuerza		Afirmante
302	S	A9	Es ella la que descalifica más		Supervisora facilitadora reflexiva	
303	T	A9	La que empezó (ríe), la que descalifica más			Afirmante
304	C1	A10	Mira (le toca la pierna a S), te voy a contestar con una cosa, desde que empezó esta familia yo he observado que D te habla así, ósea yo soy D,			Reflexiva
305	C2	A10		Ahhh, si		Confirmante
306	C1	A10	Entonces si estoy viendo para allá (baja la mirada y luego la pone también de lado), y entonces para allá (cambia de dirección con la mirada baja)			Reflexiva
307	C2	A10		Sí, nos estamos fijando: No hace contacto		Colaboradora conversacional
308	S	A10	No hace..., no hace contacto		Supervisora acompañante	
309	C1	A10	Y hay momentos en que levanta la cara pero cierra los ojos, el punto es que nunca te ve, tú eres T, nunca te ve (mueve la mano enfatizando el no			Reflexiva
310	C2	A10		No, no ve		Confirmadora
311	C1	A10	Y ...			
312	S	A10		¿Así los sientes? (se dirige a T)	Supervisora facilitadora reflexiva	
313	T	A10		Sí		Confirmante
314	C2	A10		No me gusta, no me gusta (se mueve como imitando a D balanceándose hacia los lados)		Colaboradora conversacional
315	C1	A10	Y cuando se empieza a angustiarse lo hace más al grado de cerrar los ojos, entonces con quién, ósea a quién le están hablando, entonces sí es muy posible...			Vinculante
316	S	A10	No sé, es una pregunta ¿no?		Supervisora facilitadora reflexiva	

317	C1	A10		Ouch (se pellizco la mano)		
318	S	A10	(Ríe) bueno		Supervisora confirmadora	
319	C2	A10		¿Estás bien?		
320	C1	A10	Entonces sí puede ser la mamá y está evitación del contacto (Imita como cierra los ojos y el movimiento de parpadeo) y como el que no veo, porque aparte es como un movimiento físico			Vinculante
321	S	A10	Porque hay miradas que matan (sonríe)		Supervisora aperturante	
322	C1	A10	(alza las manos), ósea habrá que ver			Vinculante
323	S	A10		(sonríe y voltea a ver a T)		
324	T	A10		Es como...		Colaboradora conversacional
325	C2	A10	Cuando está escuchando si mira eh, cuando está escuchando sí			Colaboradora conversacional
326	S	A10		Sí, cuando está escuchando o sí pero cuando hay problemas. Porque hay miradas que matan	Supervisora vinculante	
327	C2	A10	Pero cuando empieza a hablar no mira			Enunciadora disonante
328	C1	A10	Ósea cuando escucha si mira			Colaboradora conversacional y confirmante
329	C2	A10	Porque C1 y yo estábamos así (se recarga en su mano acercándose) y estábamos impresionadas			Empática y autoconocimiento
330	S	A11	Tiene una carga, pero muy muy agresiva, fuerte ¿no? Ahora, como es él, es profesor de gimnasia, él entrena a otros ¿no?		Supervisora aperturante	
331	C2	A11		Aja		Confirmante
332	T	A11		Sí		Confirmante
333	S	A11	Y ¿en qué tipo de deportes? Porque hay deportes terriblemente rudos		Supervisora exploratoria	
334	T	A11		Futbol, es futbol		Competente

				entrena a adultos		
335	S	A11	Pero a niñas ¿no?		Supervisora exploratoria	
336	T	A11	Adultos en la mañana en la facultad de veterinaria, bueno a estudiantes jóvenes pues, pero adultos...			Competente
337	S	A11	¿él es el entrenador físico o él es el que organiza la estrategia del juego?		Supervisora exploratoria	
338	T	A11	Él es el entrenador físico			Competente
339	C1	A11		(se abanica)		
340	S	A11	Ahhh ok, ¿él hace gimnasia?		Supervisora exploratoria	
341	T	A11	Y en la tarde trabaja con niños, también y niñas			Competente
342	S	A11		Ok	Supervisora confirmante	
343	C2	A11	Niños y niñas			Colaboradora conversacional
344	T	A11	Niños y niñas			Confirmante
345	S	A11	No, porque en el deporte el nivel de violencia que saca el deporte es fuerte, y hay unos deportes terriblemente violentos		Supervisora aperturante	
346	T	A11	Y su chamba...			Competente
347	S	A11	¿Él es entrenador físico?		Supervisora exploratoria	
348	C1	A11	Él se siente muy reconocido en su trabajo, él está muy orgulloso de lo que hace de lo que ha logrado de cómo es con ellos			Reflexiva
349	S	A11	No, si, yo no iba por ese lado, sino por		Supervisora disonante	
350	C1	A11		No, yo sé		Confirmante
351	S	A11	¿Dónde el saca toda esta carga que él tiene?		Supervisora exploratoria y reflexiva	
352	C1	A11		Ahh ok		Confirmante
353	S	A11	¿Dónde la saca?		Supervisora exploratoria	
354	T	A11	Siento que la saca, que no			Reflexiva
355	S	A11		Que no tiene un cauce. No la saca	Supervisora confirmante	
356	T	A11	No, no la saca. Incluso físicamente su cuerpo....			Competente y reflexiva
357	S	A11	Solo la saca descalificando		Supervisora vinculante	
358	T	A11	Él lo saca...			Reflexiva
359	S	A11	Poquito descalificando		Supervisora vinculante	

360	T	A11	Sí, sí. Sí o defendiéndose un poco de J, sacrif... Sí descalificando			Confirmante
361	C2	A11	Bueno últimamente está haciendo deporte, bueno ejercicio (afirma con la cabeza mientras voltea a ver a T), decía, decía J¿no?, corre y con eso también sacas la energía ¿no?			Colaboradora conversacional
362	C1	A11	Aja claro y entonces dice que él está muy fit y que ya no la quiere a ella porque ella está gorda, aja			Vinculante
363	S	A11		(voltea la mirada hacia abajo)		
364	C2	A11	Bueno lo ve muy... (inintendible), porque si lo dijo que...			Colaboradora conversacional
365	S	A12		Bueno ellos, ellos, ellos. Él lo dijo que tiene él tiene miedo por el embarazo de tener relaciones, él lo dijo ¿no?	Supervisora aperturante	
366	T	A12	Él dijo que tiene miedo y ella dijo que eso no afecta			Vinculante y afirmante
367	S	A12	Porque es un embarazo bastante avanzado ya, ¿cuándo va a dar a luz?		Supervisora exploratoria	
368	C1	A12	Pero dice que en el otro embarazo sí....			Colaborado conversacional
369	T	A12		Final de Junio principio de Julio		Competente
370	S	A12	Ósea que...			
371	T	A12		Sí ya		Competente
372	C1	A12	Sí, en cualquier momento ya viene			Colaboradora conversacional
373	C2	A12	No era a finales de Julio (voltea a ver a T) ¿no?			Colaboradora conversacional
374	T	A12	Finales de Julio (voltea hacia arriba)			Competente
375	S	A12	Está, está gordísima, bueno no gorda ella físicamente, está panzona		Supervisora acompañante	
376	C1	A12	Muy embarazada			Colaboradora conversacional

377	S	A12	Sí, sí, sí, está muy avanzado su embarazo, pero bueno no sé (alza los hombros)		Supervisora acompañante	
378	C2	A12	La última vez según yo llevaba 7 meses, ya son 7 y medio			Colaboradora conversacional
379	T	A12	Sí ya son			Competente
380	S	A12	Nunca preguntaste en ninguna de las dos sesiones de con ellos a solas, preguntas a futuro ¿cómo se ven?, o sí		Supervisora facilitadora reflexiva	
381	C1	A12		No		Colaboradora conversacional
382	T	A12	(mueve la cabeza enfatizando el no), alguna vez pero hace muchas sesiones			Competente
383	S	A12	Porque la idea de que alguna vez se muden eso es remoto ya (alza la mano y la gira en círculo)		Supervisora facilitadora reflexiva	
384	T	A12	No, estaría bien también trabajar eso con el bebé, pues está a punto de llegar, ósea cómo...			Iniciadora de la acción
385	S	A12	Bueno ellos ya están construyendo		Supervisora facilitadora reflexiva	
386	C1	A12		Sí		Confirmante
387	C2	A12		Sí		Confirmante
388	S	A12	Para que el bebé esté más cómodo (sonríe)		Supervisora facilitadora reflexiva	
389	T	A12	Algo que dijo él, es que tenía claro que le iba a tocar cuidar ya más a M porque seguramente J iba a estar cuidando al bebé			Competente
390	C2	A13	Porque justo, justo estamos hablando de que su paciente se mudó (señala a C1), mi familia también están a punto de mudarse ¿y ustedes?			Colaboradora conversacional
391	T	A13	No. No se ve claro			Reflexiva
392	S	A13	Estos no para nada		Supervisora facilitadora acompañante	
393	T	A13	No, alguna vez dijo D, pues yo creo que dentro unos cuatro cinco años podemos pensar en mudarnos			Competente
394	C1	A13		Ahh sí		Confirmante
395	C2	A13	Sí, sí lo dijo, me acuerdo			Confirmante
396	S	A13	Pero ella no		Supervisora acompañante	
397	C2	A13		Está lejos, lejos		Colaboradora conversacional
398	T	A14	Ella está de acuerdo pero creo que es difícil pero bueno, no lo miran			Reflexiva

			como algo en lo que ya hay que aplicarse			
399	C2	A14	No exacto y para mí es como que....			Colaboradora conversacional
400	S	A14	¿Con ella se habló algo de la madre?, ¿de la relación de ella con su mamá?		Supervisora facilitadora reflexiva	
401	T	A14	Sí, sí, sí. Tiene una relación difícil con la mamá. Sí			Competente
402	S	A14	Ella no cuenta...		Supervisora acompañante	
403	T	A14	Te acuerdas que contó que vivió un acoso sexual (mueve la cabeza en señal de no)			Competente
404	C2	A14	Dijo que ya no hace tortas la mamá ¿verdad?			Colaboradora conversacional
405	T	A14	La mamá ya no hace tortas			Confirmante
406	C1	A14		No, ya no...		Confirmante
407	T	A14	El papá está manejando un taxi y de eso viven ahora			Narradora
408	S	A14	Pero ella no cuenta con el apoyo de la madre para la crianza de su bebé		Supervisora exploratoria	
409	T	A14	Bueno, ósea sí, aunque no les..., ósea cuidan a la niña, ósea ...			Competente
410	S	A14		¿Sí?	Supervisora exploratoria	
411	T	A14	Le dejan ahí a la niña pero descalifican todo lo que hace			Competente
412	S	A14	Sí por eso la idea de que se tiene que mudar de ahí, pero ...		Supervisora facilitadora reflexiva	
413	T	A14	Sí, no, pero no es una idea que estén pensando			Competente
414	S	A14		No sé ha tocado, ni remotamente lo piensan ellos	Supervisora facilitadora reflexiva	
415	C2	A14	Y menos...él dijo que faltaría, no sé si dijo 5 u 8			Colaboradora conversacional
416	T	A14	4 o 5 años pero			Competente
417	C2	A14	8 años, ósea lejos lejos, porque según él están....			Colaboradora conversacional
418	S	A14		(se acomoda en la silla) bueno qué planeas en esta sesión	Supervisora exploratoria	
419	T	A14	A ver, bueno, es que, ósea por un lado (mira hacia arriba) creo que			Incertidumbre decisional

			puede ser interesante lo inmediato del plan de, de, del bebé			
420		A14		(suena el timbre de la recepción)		Marginal
421	S	A14		Ahhh ya	Supervisora confirmadora	
422	T	A14	Del bebé ¿no?			Incertidumbre decisional
423	S	A14	Sí, y la organización entre ellos		Supervisora facilitadora reflexiva	
424	T	A15	Sí, ahí voy (Sale de la sala y habla por el interfón con la recepcionista)			Marginal
425	C2	A15	Y que habrá pasado hoy, que no venía, que sí venían			Exploratoria
426	T	A15	Aja, es que ella tenía un examen, pero no tenía clara la hora a la que tenía examen, al final lo pudo poner un poco más temprano y llegaron, pudieron moverlo. Eso, ósea por un lado puede ser como, cómo planean resolver lo inmediato con el bebé, ósea que cómo se ven en un mes o dos meses que llegue el bebé y me gustaría retomar (estira la mano y señala a S)....			Competente, iniciadora de la acción y exploratoria
427	S	A15	Del parto ellos están tranquilos ¿no?		Supervisora exploratoria	
428	C2	A15	No sabemos			Colaboradora conversacional
429	T	A15	No han dicho, no han dicho			Competente
430	S	A15		No han dicho nada. Y además ella ya tiene experiencia, así que...	Supervisora facilitadora reflexiva	
431	T	A15	Bueno yo les pregunté, si sabían dónde iba a nacer el bebé y todo, y ya me dijeron que sí, que ya lo tenían resuelto			Competente
432	C1	A15	Y que todo siempre se acababa arreglando, ósea que todo siempre se podía, ósea que			Colaboradora conversacional
433	T	A15	Pero ya tiene dónde, ósea sí lo están viendo			Competente
434	S	A15		Ya saben y ¿tiene el	Supervisora exploratoria	

				respaldo del trabajo de él también?		
435	T	A15	No sé eso			Competente
436	S	A15	Prestaciones o cosas así		Supervisora exploratoria	
437	T	A15	Sí yo creo sí			Reflexiva
438	S	A15	Sí debe tener		Supervisora confirmante	
439	C2	A15	Sí y ¿cómo le habrá ido en el primer parto?			Exploratoria
440	T	A15	Parece que bien ¿no?			Reflexiva
441	S	A15	Parece que bien		Supervisora exploratoria	
442	C2	A15	Pero bueno cada parto es distinto así que...pero bueno ella no...			Enunciadora disonante
443	T	A15	Creo que otra cosa que podemos trabajar justo			Exploratoria
444	S	A15	Si tuvieran algún tipo de angustia lo estarían sacando ¿no?		Supervisora facilitadora reflexiva	
445	T	A15	O puedo preguntar			Exploratoria
446	S	A15	Sí, cómo se van a organizar		Supervisora facilitadora reflexiva	
447	T	A15	Porque ella quería saber el sexo y él no del bebé			Competente
448	S	A15	¿ella sí sabe no?		Supervisora exploratoria	
449	T	A15	No sé, ya no pregunté			Competente
450	S	A15	No importa		Supervisora confirmadora	
451	C1	A15	No ha preguntado (señala a T), ya es broma			Colaboradora conversacional
452	T	A15	Pero no...			Competente
453	C1	A15	Yo ya lo digo de broma			Colaboradora conversacional
454	T	A16	Pero se me antoja trabajar también, ósea como retomar esta idea de las diferencias que vuelven a salir en las individuales, en las sesiones individuales y no sé si externar nuestra, ósea bueno como que miramos que eso no se ha podido poner al servicio de la relación ¿no?, o como algo positivo para la relación cuando....			Iniciadora de acción y reflexiva
455	S	A16	Preguntar que verían positivo el uno del otro		Supervisora instructiva	
456	T	A16	Eso, nunca dicen nada			Competente
457	S	A16	Esa es una..., no nunca dicen nada positivo es una mala pregunta esa		Supervisora facilitadora reflexiva	

458	T	A16	Pero tal vez es una buena pregunta por eso			Enunciadora disonante y confirmante
459	EC 2	A16	Pero todo el tiempo dice ay yo amo a mi mujer, me encanta			Colaboradora conversacional
460	T	A16		Bueno eso sí		Confirmante
461	C2	A16	La admiro, la adoro			Colaboradora conversacional
462	C1	A16	Y ella dice que él es muy el tipo de hombre que ella desea			Colaboradora conversacional
463	T	A16	Sí pero al mismo tiempo, bueno sí			Competente
464	S	A16	Empezando por ahí		Supervisora instructiva	
465	C2	A16	Del momento feliz habló, hasta se le salieron las lágrimas			Colaboradora conversacional
466	S	A16	Empezando por ahí, empezando por ahí, tú qué dices siempre que amas tanto a tu mujer, que otras cosas te gustan de ella o te llenan de amor o lo que sea, y qué más y que más, a ver si sale algo que uno pueda decir, y te gustaría aprender		Supervisora instructiva	
467	T	A16		Ok		Aprendiz
468	S	A16	Algo de todo eso y al revés ¿no?, a lo mejor eso podría ser una vía de entrada, ¿a ver?		Supervisora facilitadora reflexiva	
469	T	A16	Lo hemos hecho alguna vez pero (alza las manos y se las pone en la cabeza) pero muy al inicio			Competente
470	S	A16	A ver, a ver, a ver cómo sale, siempre dispuesta a cambiar		Supervisora instructiva	
471	C2	A16	Sobre todo a J, a J le va a gustar, sacar algo de las cosas que admira de él			Colaboradora conversacional
472	T	A16		Positivo		Confirmante
473	C2	A16	Ella dijo que sí, que le tenía mucha confianza			Colaboradora conversacional
474	C1	A16	Que es el único en quien ha podido confiar			Colaboradora conversacional
475	S	A16	Y tiene razón ¿no?		Supervisora facilitadora reflexiva	
476	C1	A16		Sí		Confirmadora
477	T	A16	Es confiable			Reflexiva
478	S	A16	Yo creo que tiene razón, con todo lo que le rodea		Supervisora facilitadora reflexiva	
479	C1	A16		Es la parte del vínculo que ellos tienen		Locutora conceptual
480	S	A16	De primos , de su padre, de todo el entorno de ella, este es un		Supervisora dilucidante	

			hombre distinto, sin la menor duda			
481	T	A17	Sí, otro tema que igual viene, ante eso lo que han hecho es cerrar todas las relaciones hacia afuera. No tiene amigos (enumera con la mano)			Iniciadora de discurso
482	S	A17		No tiene amigos	Supervisora acompañante	
483	T	A17	No salen con nadie, todo es en la casa entre ellos dos, un poco como resguardándose de los riesgos			Afirmante
484	S	A17	Lo que pasa es que entre que ella está así, y en cualquier momento nace y luego con un bebé, no es tan fácil		Supervisora facilitadora reflexiva	
485	T	A17	Sí, no bueno no,			Confirmante
486	S	A17	No está pasado de sueño		Supervisora facilitadora reflexiva	
487	C2	A17	Una cosa, yo siento que cada vez			Iniciadora de discurso
488	S	A17		No es un tema	Supervisora facilitadora reflexiva	
489	C2	A17	Que le preguntamos a J sobre D, ella saca a su mamá, ósea no queda en D, va más allá saca a su mamá, su familia (alza la mano y la gira circularmente)			Iniciadora de discurso
490	T	A17	Y de D			Competente
491	C2	A17	Aja, ella rápido va para allá, rápido empieza a....			Colaboradora conversacional
492	S	A17	A hablar mal de su suegra		Supervisora facilitadora reflexiva	
493	C2	A17	Sí, rápido			Confirmante
494	T	A17	Aunque ahorita están bien			Reflexiva
495	C1	A17	Aunque la última vez hablo de...			Colaboradora conversacional
496	S	A17	Es mucho mejor que su madre		Supervisora facilitadora reflexiva	
497	T	A17	Ahora está mucho mejor con la suegra, está en una etapa (pone la mano horizontal)			Reflexiva
498	C1	A17	Sí habló muy bien de la relación con la suegra y ella			Colaboradora conversacional
499	S	A17	Es mucho mejor que su madre (se dirige a C1)		Supervisora facilitadora reflexiva	
500	T	A17		Sí es cierto que hay algo ahí		Vinculante

				(se dirige a C2)pagado con una diferencia		
501	S	A17	Porque a su madre ella la tiene que cuidar, la suegra la puede apoyar, se puede recostar en la suegra (se dirige a C1)		Supervisora aperturante	
502	C2	A17		(inentendible) de su familia (habla a T)		Colaboradora conversacional
503	T	A17		Y del contexto (habla a C2)		Reflexiva
504	C2	A17	De hecho estaba en (hace la señal como si escribiera)			Colaboradora conversacional
505	T	A17	Estaba en la primera			Competente
506	C2	A17	El motivo de consulta era eso			Colaboradora conversacional
507	S	A17	¿Cuál?		Supervisora exploratoria	
508	C2	A17	La familia de mi marido es terrible, me da miedo, que no sé que			Colaboradora conversacional
509	S	A17	Aja, ok bueno, adelante vamos		Supervisora instructiva	

### Apéndice 3

**Tabla 9**

*Posicionamientos de los terapeutas responsables del proceso.*

<b>Terapeutas posicionamiento en la interacción con las supervisoras y el equipo</b>	<b>Descripción</b>
1) Locutor	Elaboran discursos, introducen conceptos y lo ligan a la teoría
2) Disonante	Expresan puntos de vista diferentes sobre el discurso moviéndose en direcciones opuestas o diferentes al discurso predominante
3) Reflexiva	Invita a observar desde un punto de vista diferente
4) Afirmante	Sostiene su propia opinión con argumentos
5) Confirmante	Reconoce un punto de vista o alguna acción como adecuadas
6) Enjuiciante	Establece juicio de valor sobre algo o alguien
7) Empática	Se sintoniza emocionalmente con el sentir de alguien
8) Exploratoria	Es curiosa sobre algún aspecto del proceso terapéutico o del proceso de la supervisión
9) Autoconocimiento	Reconoce una parte de sí misma
10) Incertidumbre decisional	Oscila entre dos o más posibles opciones dudando de la mejor opción
11) Vinculante	Conecta dos o más elementos que previamente no habían sido relacionados
12) Correctora del discurso	Indica alguna falta en la manera de expresar el discurso
13) Aprendiz	Es receptiva hacia las nuevas enseñanzas
14) Competente	Describe el proceso y va señalando al grupo los sucesos, indica los siguientes pasos a seguir
15) Marginal	Se mantiene al margen de las interacción, se muestra poco interesado en el diálogo
16) Sintonización	Reproducen la misma acción diferentes integrantes como reír, abanicarse y estar en silencio
<b>Posicionamiento de terapeutas con la familia</b>	<b>Descripción</b>
1) Empática	Se sintoniza emocionalmente con el sentir de la familia
2) Preocupada por la familia	Evidencia su interés por algo que inquieta o perturba a la familia
3) Terapeuta competente	Señala su propia capacidad para trabajar con la familia
4) Terapeuta responsable	Señala su conocimiento de los diferentes aspectos del proceso familiar en el proceso terapéutico
5) Reconocedora del proceso familiar	Señala los eventos como parte de un todo más amplio
6) Reconocedora de la necesidad familiar	Señala algo de lo que la familia carece y que requiere
7) Reconocedora del recurso familiar	Señala las capacidades y fortalezas de la familia
8) Reconocedora de su vínculo con la familia	Señala su relación positiva con la familia

9) Exploratoria del saber familiar	Es curiosa sobre la experiencia familiar
10) Enjuiciante	Establece juicio de valor sobre algo o alguien

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente: Información obtenida apartir de la observación en las sesiones de supervisión.

## Apéndice 4

**Tabla 10**

*Posicionamientos de las terapeutas del equipo.*

<b>Equipo posicionamiento en la interacción con las supervisoras y las terapeutas</b>	<b>Descripción</b>
1) Locutores	Elaboran discursos, introducen conceptos y lo ligan a la teoría
2) Disonante	Expresan puntos de vista diferentes sobre el discurso moviéndose en direcciones opuestas o diferentes al discurso predominante
3) Reflexiva	Invita a observar desde un punto de vista diferente
4) Afirmante	Sostiene su propia opinión con argumentos
5) Confirmante	Reconoce un punto de vista o alguna acción como adecuadas
6) Empática	Se sintoniza emocionalmente con el sentir de alguien
7) Enjuiciante	Establece juicio de valor sobre algo o alguien
8) Exploratoria	Es curiosa sobre algún aspecto del proceso terapéutico o del proceso de la supervisión
9) Autoconocimiento	Reconoce una parte de sí misma
10) Incertidumbre decisional	Oscila entre dos o más posibles opciones dudando de la mejor opción
11) Colaboradora	Realiza comentarios que acompañan el discurso del orador principal en el momento
12) Vinculante	Conecta dos o más elementos que previamente no habían sido relacionados
13) Narradora	Relata los hechos de la vida familiar o de lo acontecido en la sesión
14) Correctora del discurso	Indica alguna falta en la manera de expresar el discurso
15) Aprendiz	Es receptiva hacia las nuevas enseñanzas
16) Experto con opinión/ Líder con opinión	Toma un lugar de mayor jerarquía a partir de las opiniones que expresa
17) Alentadora de la actividad de la terapeuta	Invita a la terapeuta a tomar acciones
18) Reconocedora de la competencia de la terapeuta	Señala la capacidad de la terapeuta
19) Reconocedora de la competencia del equipo	Señala la capacidad del equipo
20) Observadora de puntos ciegos	Señala aspectos no vistos
21) Marginal	Se mantiene al margen de las interacción, se muestra poco interesado en el diálogo
22) Sintonización	Reproducen la misma acción diferentes integrantes como reír, abanicarse y estar en silencio
<b>Posicionamiento del equipo con la familia</b>	<b>Descripción</b>
1) Empática	Se sintoniza emocionalmente con el sentir de la familia
2) Preocupada por la familia	Evidencia su interés por algo que inquieta o perturba a la familia
3) Reconocedora de la necesidad familiar	Señala algo de lo que la familia carece y que requiere

4) Reconocedora del proceso familiar	Señala los eventos como parte de un todo más amplio
5) Reconocedora del recurso familiar	Señala las capacidades y fortalezas de la familia
6) Reconocedora del estilo familiar	Señala la idiosincrasia de la familia
7) Reconocedora del contexto ampliado	Indica aspectos a considerar del contexto más amplio de la familia
8) Reconocedora del contexto de aprendizaje	Señala el paso del contexto clínico al contexto de aprendizaje como equipo
9) Alentadora de la actividad de la terapeuta	Invita a la terapeuta a tomar acciones con la familia
10) Reconocedora de la competencia de la terapeuta con la familia	Señala la capacidad de la terapeuta para trabajar con la familia
11) Reconocedora de la competencia del equipo con la familia	Señala la capacidad del equipo para trabajar con la familia
12) Reconocedora del vínculo terapéutico	Señala la relación positiva entre terapeuta y familia
13) Reconocedora de la relación de poder en el contexto terapéutico	Señala la diferencia con respecto a las relaciones de poder entre los diferentes actores
14) Exploratoria del saber familiar	Es curiosa sobre la experiencia familiar
15) Enjuiciante	Establece juicio de valor sobre algo o alguien

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente: Información obtenida a partir de la observación en las sesiones de supervisión.

## Apéndice 5

**Tabla 11**

*Incorporación de repertorios en las posiciones de las terapeutas responsables.*

Juicio- <b>Reflexividad</b>
Afirmante- <b>Reflexividad</b>
<b>Reflexividad</b> -Incertidumbre
<b>Reflexividad</b> - Autoconocimiento
Aceptar- <b>Reflexividad</b>
Competente- <b>Reflexividad</b>
Aprendiz- <b>Competente</b>
<b>Competente</b> - Confirmadora
<b>Competente</b> -Incertidumbre
<b>Confirmar</b> - <b>Competente</b>
<b>Confirmar</b> -Afirmante
Confirmante- <b>Confirmar</b>
Incertidumbre- <b>Confirmar</b>
Incertidumbre-Competente
Aprendiz-Competente
Disonante-Confirmadora
Afirmante –Contener
Competente- Confirmante
Incertidumbre- Aprendiz
Competente-Autoconocimiento

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente: Información obtenida a partir de la observación en las sesiones de supervisión.

En los terapeutas los cambios de posicionamiento principales son a partir de: **confirmar, la reflexividad y la competencia**. Es más un movimiento de agregar posicionamientos que de oscilar entre ellos

### Confirmar

#### **Confirmar-Competente/Confirmar-Iniciativa/Aceptar-Confirmar/Incertidumbre-Confirmar**

Confirmar es el reconocimiento y la validación de las personas, sus emociones, sus actividades, sus elaboraciones, etc. Cuando un terapeuta en formación confirma, alcanza una mayor agencia personal desde la cual construir la competencia para funcionar como

terapeuta, proponer nuevas iniciativas, aceptar las iniciativas de los otros y aceptar que sus conocimientos y respuestas son siempre parciales.

### **Reflexividad**

**Juicio-Reflexividad/Iniciativa-Reflexividad/Reflexividad-Incertidumbre/Reflexividad-Autoconsciencia/Aceptar-Reflexividad/Competente-Reflexividad.**

Como ya dijimos antes, es la posibilidad de pensar desde otro ángulo las propias ideas o las ideas de los otros. En el caso de los terapeutas en formación facilita un movimiento de las certezas y la consolidación de las prácticas a un movimiento de auto-observación de la persona del terapeuta y del universo relacional. Se vuelve un diálogo con entendimientos y acciones hipotéticas con respecto a juicios establecidos, momentos de incertidumbre, la propia conciencia, verdades aceptadas, iniciativas y competencias consolidadas.

### **Competencia**

**Competente-Reflexividad/ Aprendiz-Competente/ Competente-Aceptar/ Competente-Incertidumbre/ Confirmar-Competente**

La competencia es uno de los resultados esperados en la formación del terapeuta, se espera que pase de ser alumno a terapeuta con competencias adquiridas que le permitan desempeñarse como tal. Quiere decir poner en práctica los saberes teóricos y técnicos al servicio de la relación con los consultantes, tener la capacidad para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en el contexto terapéutico creando prácticas adecuadas a las circunstancias. Hay movimientos del terapeuta desde los atrapamientos y las incertidumbres del quehacer psicoterapéutico hacia una mayor competencia y en otros momentos movimientos que pasan de la competencia a la capacidad para reflexionar sobre ella, validar las propias ideas y las ideas de otros.

## Apéndice 6

**Tabla 12**

*Movimiento en las posiciones de las terapeutas del equipo.*

<b>Acompañar- Confirmar</b>
<b>Acompañar- Explorar</b>
<b>Juicio- Reflexividad</b>
<b>Alentadora- Reflexividad</b>
<b>Disonante-Reflexividad</b>
<b>Puntos ciegos – Reflexividad</b>
<b>Confirmadora- Reflexividad</b>
<b>Confirmadora- Alentadora</b>
<b>Observar- Alentadora</b>

**Fuente:** elaboración propia. Se tomó como referente: Información obtenida a partir de la observación en las sesiones de supervisión.

Como se puede ver en la tabla los tres posicionamientos de base en el quipo de terapeutas en formación son: **acompañar, reflexividad y aceptar**. Es también más un movimiento de agregar posicionamientos antes que de oscilar entre ellos.

### **Acompañar**

#### **Acompañar-confirmar/ Acompañar-explorar**

Acompar es adoptar una posición paralela al proceso terapéutico a través de comentarios y preguntas que estimulan y complementan la narración del proceso, que agregan momentos en que se confirma y se explora el actuar de la terapeuta y de la familia fortaleciendo el proceso.

### **Reflexividad**

#### **Juicio-Reflexividad/ Alentar-Reflexividad/ / Disonante-Reflexividad/ Puntos ciegos- Reflexividad**

Es la posibilidad de pensar desde otro ángulo las propias ideas o las ideas de los otros. En el caso del equipo de terapeutas en formación reviste importancia su utilización como parte del aprendizaje de equipo, ya que a partir del señalamiento de afirmaciones que implican juicios, iniciativas, disonancias y puntos ciegos es posible moverse hacia la propia observación y conciencia de sus prejuicios.

## **Confirmadora**

### **Confirmadora-Reflexividad/ Confirmadora-Alentar**

Confirmar es una manera de reconocer las ideas del otro como movimiento previo al complementar reflexivamente con otras ideas y proponer caminos para la acción. Es entrar en el mismo nivel con el otro, agregando posteriormente algo que genera una diferencia y que complejiza la labor.