

La Supervisión y los Procesos de Formación Profesional en Intervención Social

Supervision and training's processes in social intervention

Luz Mary Sánchez Rengifo*
María Cénide Escobar Serrano*

Resumen:

En este artículo el lector encontrará conceptos asociados a la supervisión aplicada a la educación universitaria, específicamente en disciplinas de las ciencias sociales que forman profesionales para la intervención social. Se mencionan las características que debe tener un supervisor, los componentes del proceso de supervisión y la importancia de los aspectos auto-referenciales, académicos y organizativos. Se profundiza en una de las modalidades de supervisión grupal: la supervisión como conversación reflexiva. Se ilustra con un caso¹ a través del cual se proporcionan elementos metodológicos y técnicos para la planeación y conducción de espacios de supervisión.

Palabras Claves: supervisión, enseñanza, aprendizaje, auto-reflexión, conversación reflexiva, intervención.

Abstract:

In this article the reader will find correlated concepts on applied for supervision the university education, specifically the social sciences that they educate professionals for the social intervention. It are mentioned the characteristics that you should have a supervisor, the supervisory process's components, the importance of the auto-referential, academic and organizational aspects. He goes into one of the modes of group supervision: The supervision like reflexive conversation. It is illustrated with a case through which elements are provided metodológicos and technicians for planning and driving of supervisory spaces.

*Profesora titular Universidad del Valle. Trabajadora Social. Master en orientación y terapia familiar. Coordinadora de postgrados de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Correo electrónico: lumsanchez@gmail.com

*Profesora auxiliar Universidad del Valle. Trabajadora Social. Especialista en Intervención con Familias. Correo electrónico: cenidees@gmail.com

¹Este caso hizo parte de la estrategia metodológica empleada en la investigación Mitos y secretos familiares, realizada por las autoras de este artículo en la convocatoria (2005) de investigación de la Universidad del Valle.

Key Words: Supervision, teaching, learning, auto-reflexive, reflexive conversation, intervention.

Introducción

Nuestra experiencia como supervisoras, tanto en el ejercicio docente, como en el investigativo, ha estado orientada fundamentalmente al trabajo con familias; no obstante consideramos que los aspectos teóricos, metodológicos, técnicos y emocionales de esta experiencia, también pueden ser aplicados a otros contextos de intervención social.

En los programas curriculares de pregrado y postgrado en los que se forman profesionales para la intervención social, la supervisión es un componente importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Véase Sánchez L.M. 2000). En este artículo le proponemos al lector algunas conceptualizaciones que nos han sido de utilidad en nuestro trabajo como supervisoras a saber:

- La definición del concepto de supervisión
- El papel del supervisor y su perfil
- Los componentes del proceso de supervisión
- Las modalidades de supervisión y
- La supervisión como conversación crítica

Definición del concepto de Supervisión

En términos generales el concepto de supervisión está relacionado con los verbos asesorar, enseñar, reflexionar, intervenir, controlar, calificar, revisar, guiar y vigilar. En este artículo nos interesa explorar las tres primeras acciones. Desde la postura sistémica, el supervisor se encuentra en un meta-nivel que le permite tener una mayor perspectiva. Al descomponer la palabra que nos ocupa en dos partes, super y visión, podemos comprender más fácilmente, que mediante la supervisión es posible alcanzar una visión supra, una visión más allá.

Definimos la supervisión como una conversación entre un profesor y un grupo de estudiantes, donde el profesor hace las veces de consultor, asesor, facilitador, maestro y

guía con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias en los procesos de intervención social, a ser responsables y éticos. El supervisor, les ayuda a integrar sus conocimientos y a aplicarlos a problemas específicos, a investigar, a clarificar sus puntos ciegos, a visualizar sus recursos, a reconocer sus errores, a contextualizar, a discriminar y a incorporar lo aprendido a su propio estilo, mediante la potencialización de su creatividad. En la medida en que el proceso de supervisión va avanzando, se espera que la labor de dirección del profesor vaya disminuyendo y la conversación vaya adquiriendo cada vez más un carácter colaborativo, entendiendo el aprendizaje colaborativo a la manera de Peters y Armstrong (1998. Citado por London Sylvia y Rodríguez Irma 2000:2),

El aprendizaje colaborativo, parte de la idea de la colaboración definida como la labor que la gente hace en conjunto para construir algo que no existía antes de ésta, los miembros aprenden y el grupo aprende. La experiencia del grupo, no es solamente la suma de las experiencias de cada uno de sus miembros, es a la vez ‘más que’ y ‘diferente a’ la experiencia individual.

Se espera de esta manera que la relación jerárquica inicial entre el supervisor y los supervisados, se convierta paulatinamente en una relación igualitaria de pares académicos, donde los supervisados han desarrollado su capacidad reflexiva y auto-reflexiva, de tal manera que en muchos aspectos puedan llegar a supervisarse a sí mismos.

El perfil y el papel supervisor

El supervisor debe ser un profesional con título y experiencia en el área específica del conocimiento en que se están formando los estudiantes. Entre las características y capacidades deseables en un supervisor mencionamos flexibilidad, creatividad, capacidad auto-reflexiva y para enseñar y retroalimentar a los estudiantes. También capacidad de integrar, de ver la multiplicidad de sistemas en interacción y en interinfluencia, de poner en juego las diversas voces participantes en los procesos de intervención y de supervisión.

Además debe tener habilidades relacionales que se traduzcan en la consolidación y cohesión del grupo que supervisa y en el establecimiento de relaciones colaborativas a través de la coparticipación. De ésta manera fomenta la creación de un clima de seguridad y confianza que permita que emerjan las ansiedades, los aciertos y los errores de los miembros del grupo en la intervención, para ayudarle a cada uno de los

supervisados a elaborar y a enriquecerse con el análisis de las experiencias propias y las de los compañeros (as).

Consideramos que el estatus académico del supervisor y su experiencia, son los elementos que llevan a una institución universitaria a nombrarlo para desempeñarse como tal, esto le asigna autoridad. Entendiendo la autoridad en el sentido que le da Erich Fromm (1985:21) cuando habla de la autoridad racional,

“Si hablamos de autoridad: ¿nos referimos a una autoridad racional o irracional? La autoridad racional tiene su fuente en la competencia. La persona cuya autoridad es respetada ejerce competentemente su función en la tarea que le confían aquellos que se la confieren. No necesita intimidarlos, ni espolear su admiración por medio de cualidades mágicas. En tanto que ayuda competentemente en lugar de explotarlos, su autoridad se basa en fundamentos racionales y no requiere terrores irracionales. La autoridad racional no solamente permite sino que requiere constantes escrutinios y críticas por parte de los individuos a ella sujetos; es siempre de carácter temporal, y la aceptación depende de su funcionamiento...La autoridad racional se basa en la igualdad de dos: del que la ejerce y del sujeto a ella, los cuales difieren únicamente con respecto al grado de saber o de destreza en un terreno particular”.

Es en su relación con los miembros del grupo de supervisión, donde el supervisor debe ganarse el ascendiente que permitirá que los estudiantes “crean” en él, confíen en su competencia y le permitan dirigir su proceso de aprendizaje, es decir, el supervisor debe lograr que los estudiantes le entreguen el **poder** para enseñarles.

Los componentes del Proceso de Supervisión

La supervisión tiene varios componentes, aquí haremos referencia sólo a tres componentes. Los dos primeros que nos interesa desarrollar, están muy relacionados entre sí, aunque es posible diferenciarlos claramente, pues uno se mueve en el plano auto-referencial y el otro en el terreno académico (epistemología, teoría, metodología y técnica). El tercer elemento que incluimos, se refiere a los aspectos organizativos que todo proceso de supervisión implica. Veamos con mayor detalle, los componentes auto-referenciales, los académicos y los organizativos.

▪ El Proceso Auto-referencial

Consideramos que el vínculo que se establece a través de la relación profesional² es parte integral de la intervención y que para que este vínculo genere un impacto favorable en la población con la que se interviene, se requiere que el profesional desarrolle capacidades auto-referenciales que lo lleven a estar en permanente revisión y cuestionamiento de sus reacciones a los consultantes. Es importante resaltar que en la supervisión, también se establece un vínculo emocional entre supervisor y supervisados, el cual debe ser objeto de discusión en algunos momentos del proceso.

Si bien no estamos exentos de identificarnos, de reaccionar positiva o negativamente ante las personas con las que trabajamos, sabemos que en el trabajo profesional debemos ser cuidadosos y propender por la reducción de la implicación emocional con la población atendida; aunque también sabemos que no es conveniente una relación muy distante. Es decir, debemos cuidarnos de establecer una relación demasiado cercana, pero tampoco es deseable establecer relaciones tan distantes y técnicas que no nos permitan involucrarnos emocionalmente. Es justamente el vínculo emocional, el que posibilita la vivencia de experiencias diferentes, de donde los consultantes derivan algunos de los recursos conducentes al cambio. El cambio puede iniciarse en cualquiera de las tres dimensiones señaladas a continuación y extenderse a las otras dimensiones.



²El tema de la relación profesional en los procesos terapéuticos ha sido tratado desde Freud S. en 1895, quien en ese entonces construyó los conceptos de transferencia y contratransferencia. La **transferencia** la constituyen aquellos pensamientos, sentimientos y fantasías que experimenta el paciente hacia el terapeuta y que tienen fundamento en las interacciones conflictivas del primero. Los conflictos no resueltos se reprimieron en las etapas tempranas de su ciclo de desarrollo y se vuelven a reactivar en la relación con el terapeuta. Inicialmente Freud consideró que la transferencia era una molestia y un obstáculo para el análisis; posteriormente se dio cuenta de que los sentimientos que se actualizaban en el paciente, en la relación terapéutica, estaban asociados al síntoma y en esta medida constituyen una fuente importante de información y análisis en el tratamiento. En 1952 Melanie Klein, amplió el concepto señalando que no sólo los conflictos reprimidos, sino también toda la gama de emociones tempranas del paciente entran a hacer parte de la relación terapéutica. El concepto de **contratransferencia** se utiliza en el psicoanálisis para referirse a lo pensado, sentido y fantaseado por el terapeuta en la interacción con su paciente. Esto puede ser consciente o inconsciente, aunque esencialmente provienen de interacciones pasadas del terapeuta. Las expectativas, temores y problemas no elaborados son activados por la relación terapéutica. Las reacciones del terapeuta a la transferencia del paciente también se incluyen en la noción de contratransferencia. (Salzberger-Wittenberg I., 1970:27-30).

La narración, la experiencia y la acción van acompañadas de pensamientos y emociones. Si el profesional no reconoce y trabaja sus pensamientos y sus reacciones emocionales en el vínculo que ha construido con la población atendida, se verá disminuida su capacidad de perspectiva y de maniobra. Es necesario entonces que el profesional mantenga en su relación con los consultantes, un movimiento oscilante entre cercanía y lejanía, lo cual le permitirá entrar y salir del sistema colaborativo, vivenciar la relación, reflexionar sobre ella y utilizarla en la interacción. De esta manera podrá, en la posición de cercanía, observar y relacionarse con los árboles y en la de lejanía observar el bosque y observarse a sí mismo como observador e interventor³. Es a esto a lo que denominamos proceso auto-reflexivo del profesional. El supervisor debe estar atento simultáneamente a las reacciones de los miembros del grupo de supervisión (ante la población atendida, el supervisor y los compañeros del grupo), así como a sus propias reacciones y al desempeño del grupo como totalidad.

El ejercicio auto-reflexivo le implica al profesional, análisis, es decir descomposición y diferenciación de componentes entre los procesos de intervención y su vida personal. También supone crítica y finalmente establecimiento de conexiones. Rodríguez Alfonsa y Barbagelata Norberto (2004:100) entienden la auto-reflexión, como “un proceso de acción-reflexión-acción que implica transformarse en observador de los propios actos y pensamientos, para tomar conciencia de dónde se está y qué se quiere”.

Reiteramos que para llevar a cabo el proceso anterior, se precisa una distancia que permita visualizar las interacciones en perspectiva, lo cual implica tener habilidades para supervisarse a sí mismo; esta puede ser una tarea difícil para el profesional que no esté acostumbrado al ejercicio auto-reflexivo. Una de las opciones en las que el profesional puede encontrar un recurso para visualizar lo que está ocurriendo en la relación, desde diferentes perspectivas, es la supervisión, pues este espacio supone la asesoría de un profesional ajeno a la intervención propiamente dicha. El supervisor

³ De esta manera tanto el supervisor, como los estudiantes se estarían moviendo en la cibernética de segundo orden, a la que también se le ha denominado cibernética de los sistemas observantes, o cibernética de la cibernética y se refiere precisamente a la capacidad autorreflexiva del ser humano, a la capacidad de observarse a sí mismo. Esto llevó a que la cibernética de segundo orden centrara inicialmente su interés en el observador mismo, pues concibe que éste, con sus teorías, prejuicios, intereses, historia y sensibilidad; construye y describe la realidad observada. Se considera que el observador, lo observado y el contexto en el que están inmersos, están inextricablemente vinculados. Ya que no es posible pensar en la autonomía de un individuo sin pensar en las conexiones constantes que tiene con su entorno y con los demás seres humanos.

precisamente por estar por fuera tiene la posibilidad de ver lo que no pueden ver aquellos que están inmersos en la relación.

La supervisión promueve y facilita la postura auto-reflexiva, es decir, se pretende que los egresados de las profesiones de las ciencias sociales y humanas, cuyo programa de estudios incluye práctica supervisada, después de haber concluido estudios, hayan desarrollado en algún grado la capacidad para auto-supervisarse, que les posibilite volver constantemente sobre ellos mismos y analizar aquellos aspectos, de la población atendida y del vínculo establecido con ellos, que “resuenan”⁴ con su propia historia. Lo que resuena se refiere a aquellos elementos de los consultantes que se relacionan con la vida personal del profesional y que por eso mismo pueden activar reacciones que responden, más que a los consultantes, a situaciones emocionales no resueltas del profesional.

El supervisor, debe ser consciente de su responsabilidad ética, con los estudiantes, la sociedad y con la población atendida. Con los estudiantes que esperan avanzar, mediante la práctica y la supervisión, en su proceso de aprendizaje. Con la sociedad, porque ésta confía en la competencia y en la ética de los egresados de una institución universitaria. Con la población que espera una intervención efectiva, que le ayude a encontrar nuevas formas de afrontamiento a sus problemáticas. Es responsabilidad del supervisor decidir sobre la competencia académica y profesional de sus alumnos para desempeñarse, bien sea como profesionales, especialistas o magísteres y en este sentido, es necesario que el supervisor asigne una calificación a cada uno de sus supervisados que de cuenta de esto.

▪ **El Proceso Académico**

La práctica es fundamental en la formación de profesionales que intervienen en lo social. Desde el punto de vista académico, la supervisión es un proceso de reflexión sistemática de las acciones desarrolladas en la práctica académica, mediante el cual el

⁴ El concepto de resonancia lo acuñó Mony Elkaïm (1989:141-142), “Llamo resonancias a esos ensamblajes particulares constituidos por la intersección de diferentes sistemas que comportan un mismo elemento. Bajo el efecto de un elemento común, diferentes sistemas humanos parecen entrar en resonancia, así como los cuerpos pueden ponerse a vibrar bajo el efecto de una secuencia determinada...La resonancia no es un ‘hecho objetivo’, no se trata de una verdad escondida que se debería hacer aparecer a través de un punto común a diferentes sistemas; nace en la construcción mutua de lo real que se opera entre aquel que la nombra y el contexto en el cual él se descubre a punto de nombrarla”.

estudiante consolida su sentido ético, integra teoría y práctica y desarrolla competencias para la intervención profesional. En el sentido académico propiamente dicho, las funciones del supervisor son entre otras, las siguientes:

- Acompañar al estudiante en sus intervenciones noveles, ayudándole a cualificar su participación en la solución de problemas sociales con un sentido ético.
- Fomentar las conexiones con el contexto.
- Propiciar la reflexión y la integración entre los aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la intervención social.
- Promover la expresión de ideas, perspectivas, experiencias, aportes y análisis críticos.
- Recomendar bibliografía pertinente a los casos tratados.
- Incluir en el análisis, elementos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos desconocidos o no incluidos por los estudiantes.

El carácter formativo de la práctica, supone entrenamiento, aplicación, establecimiento de relaciones y conexiones. Se requiere que el supervisor sea un interlocutor que visualice lo local y lo global, de tal manera que le posibilite al estudiante la construcción de un espacio de aprendizaje que le permita una reflexión sistemática y crítica de su trabajo, a la vez que libera tensiones y conflictos personales y profesionales que se le activan en el proceso de ayuda a personas que están enfrentando problemáticas concretas. En consecuencia, los resultados del proceso de supervisión, en el plano académico y en el auto-reflexivo, deben ser sometidos por los supervisados a un proceso de síntesis que les permita integrarlos a su propio estilo.

Queremos antes de entrar a los aspectos organizativos, mencionar nuestra creencia de que respecto a lo académico, dadas las funciones que hemos señalado anteriormente, el papel de supervisor, debe desempeñarlo preferiblemente una persona de mayor recorrido que los supervisados, aunque en lo que concierne a los aspectos auto-referenciales pueden hacerlo pares académicos, pues en este sentido lo fundamental es la distancia que el supervisor debe guardar con la población con la que se interviene, es precisamente la distancia, lo que le posibilita al supervisor tener una visión de mayor perspectiva que el profesional o profesionales que están involucrados directamente en la intervención.

▪ Aspectos organizativos

Para supervisar en el ámbito académico, es necesario conformar un grupo de estudiantes que funcione de acuerdo a los procedimientos que cada unidad académica establezca. A continuación enunciamos los que nos parecen de mayor pertinencia:

- Consideramos que desde lo administrativo, la supervisión debe contemplar una fase de preparación, otra de desarrollo de la sesión y una tercera sobre acciones posteriores. Cada una de estas fases debe tener objetivos y la definición de instrumentos de registro y de evaluación.
- Socializar los reglamentos existentes sobre la práctica y la supervisión, enfatizando en las reglas que tienen que ver con la responsabilidad y la ética profesional (asistencia, puntualidad, compromiso, confidencialidad, etc.).
- Negociar horario, fechas y lugar de la sesión de supervisión. Establecer los criterios de evaluación y cuando se considere necesario, programar visitas del supervisor al campo de práctica.
- Los supervisados deben presentar un plan de trabajo al iniciar el proceso, el cual debe contener el plan de intervención y las competencias que el supervisado quiere adquirir mediante su práctica académica. Estas deben estar en consonancia con los objetivos del programa académico.
- El supervisor debe conformar con los supervisados un equipo de trabajo, donde todos preparen la supervisión, mediante: la lectura y anotaciones al material enviado por los supervisados, búsqueda y revisión de bibliografía pertinente a los casos a supervisar. Es responsabilidad del supervisor idear formas metodológicas para ayudar a sus supervisados a reflexionar sobre los puntos problemáticos de su intervención y a potencializar y amplificar sus lados fuertes.
- Presentar los siguientes documentos para cada supervisión: acta de la reunión anterior (véase anexo 1), diario semanal de actividades (véase anexo 2), crónica del caso a supervisar (sesión individual, grupal, familiar, organizacional, etc. Véase anexo 3). Al final de la crónica, es necesario que el estudiante formule las inquietudes e interrogantes que desea abordar en la supervisión.
- Establecer un orden del día para cada reunión, en el que se consideren por lo menos los siguientes puntos:

1. Lectura del acta. El acta debe incluir una reflexión del estudiante sobre la supervisión anterior.
2. Propuesta de los puntos a abordar. Incluir siempre el análisis de los aspectos académicos y de los auto-referenciales.
3. Tareas en relación al plan de intervención y al trabajo personal de auto-referencia de los supervisados.

Las Modalidades de Supervisión

La supervisión puede desarrollarse en tres modalidades:

- Individual
- Grupal y
- Combinada

La supervisión individual, es necesaria en algunos casos, sin embargo no es la modalidad más recomendable, pues se pierde la riqueza de los aportes de la discusión y de la dinámica interaccional del grupo. La experiencia nos ha permitido identificar que una combinación de las modalidades individual y grupal resulta conveniente para el manejo de situaciones y momentos específicos del proceso. Dentro de la modalidad grupal hay una forma de trabajo que nos ha parecido muy útil y por esto la presentamos a continuación.

La Supervisión como conversación reflexiva

Tom Andersen (1994) ideó una metodología para trabajar con familias, que posteriormente ha sido utilizada para otros fines, entre ellos la supervisión.⁵

El mecanismo general de trabajo es muy sencillo, mientras el entrevistador trabaja con la familia, los miembros del equipo asesor escuchan y observan en silencio⁶ lo que ocurre en la entrevista. Los miembros del equipo deben prestar atención:

⁵ “...las posiciones reflexivas cambiantes pueden utilizarse en diversos medios en los que muchas personas están presentes alrededor del mismo tema o tarea, por ejemplo, supervisión, reuniones de personal, para el desarrollo de organizaciones etc. Esto se puede hacer fácilmente dividiendo los que están presentes en grupos y permitiendo que un grupo discuta mientras los demás escuchan y, luego, permitiendo a los que escucharon que hablen entre sí sobre lo que piensan y escucharon de la conversación del primer grupo. Luego el primer grupo nuevamente tiene la oportunidad de hablar” Andersen Tom (1994:170).

“...a *cómo* se expresan los pacientes además de escuchar lo *que* dicen; una tendencia cada vez mayor a buscar con ellos luces y sombras ‘no escuchadas y no vistas’ en su lenguaje; prestar más atención a mi mismo como escucha, escuchando cuidadosamente las metáforas que usan y dándome cuenta de la velocidad, el ritmo, las pausas y la fuerza con la que se expresan ellos mismos; escuchar de tal forma que el otro pueda hablar sin preocupaciones hasta que haya terminado...” Andersen Tom (1994:172)

El equipo puede estar ubicado detrás de un vidrio de visión unilateral o puede permanecer en el mismo espacio en que se encuentra el sistema de entrevista. Cuando la familia quiere escuchar al equipo o cuando el equipo considera que tiene aportes, puede darse el intercambio o si están en el mismo espacio simplemente los miembros del equipo pasan a intercambiar impresiones entre ellos acerca de lo que observaron y escucharon, mientras los participantes del sistema de entrevista escuchan. Cuando los miembros del equipo terminan de intercambiar impresiones, vuelven a cambiar las posiciones y el entrevistador interroga a los miembros de la familia acerca de si quieren comentar algo acerca de lo que escucharon.

En el primer intercambio el entrevistador le anuncia a la familia que ahora los miembros del equipo van a conversar entre ellos acerca de lo que escucharon. Los miembros del equipo intercambian impresiones bajo las siguientes reglas:

- Mantener presente la idea de que cada miembro tiene su versión que es diferente de la de los demás, lo que lo llevará a una conversación especulativa, donde no se presentan ideas rígidas o correctas sino ideas tentativas, por lo tanto se utiliza un lenguaje relativo “No estoy seguro...., puede ser..., podría decirse...,’ etcétera. También utilizamos la combinación de palabras ‘tanto...como’: ‘se puede ver *tanto* esto *como* esto otro’, ‘se puede pensar *tanto* esto *como* esto otro’; ‘además’: ‘*además* de lo que ellos vieron, vi esto...’” Andersen Tom (1994:78).
- Las reflexiones deben hacerse exclusivamente sobre el contexto de la entrevista observada.

⁶ “La regla de no discutir se basa en que pensamos que una discusión detrás del espejo limita la atención de los miembros a una sola idea o a unas pocas ideas. Si los miembros del equipo no se hablan entre sí, probablemente se les ocurrirán más ideas y éstas serán probablemente diferentes” Andersen Tom (1994:76). Se procura de esta forma que la familia pueda escuchar muchas y diferentes voces que le permitan enriquecerse y que sean ellos los que elijan qué voces escuchar.

- Los comentarios deben presentarse en un marco positivo apreciativo⁷ y utilizar un estilo que se considere puede serle útil a la familia. Escoger entre monólogo, diálogo, metáfora, etc.
- Hacer comentarios lo necesariamente inusuales para ayudarle a la familia a cambiar.⁸

Los supuestos que subyacen a la conversación reflexiva para supervisar son:

- Despatologizar y ayudarles a los profesionales a hablar de las personas con las que trabajan y de sus problemáticas sin rotular y sin utilizar términos peyorativos.
- Cuando las personas solamente escuchan y saben que no tienen que responder a continuación, pueden escuchar con menos interferencias, pues mientras los otros

⁷ A mediados de los ochentas, David Cooperrider y Suresh Srivastva (1987), plantearon el Enfoque Apreciativo (EA), como una alternativa diferente a la tradicional para promover el cambio. En la postura tradicional, el foco primario es encontrar lo "que está mal", con el fin de "resolver el problema". Desde una perspectiva psicolingüística y social constructivista, se considera que el poner demasiada atención en las etiquetas con las cuales describimos los síntomas de una enfermedad, nos lleva finalmente a generalizar los síntomas a toda la entidad, a enfatizar en la importancia de resolver el problema. En contraste, bajo el lente apreciativo predomina un enorme respeto por la capacidad del sistema (llámese empresa, comunidad, familia, sujeto, etc.) para encontrar sus propios recursos y resolver desde su historia de logros el futuro que le espera. Esta misma idea de trabajar potencializando lo que funciona venía siendo implementada desde los años cincuenta, en el campo clínico por el hipnoterapeuta Milton Erickson, quien influyó en los fundadores de la terapia breve centrada en la solución.

El enfoque apreciativo al igual que la terapia breve orientada a la solución se diferencian del modelo tradicional de resolución de problemas, pues trabajan sobre lo que funciona, y no sobre lo que está mal. Para ayudar a que el sistema cambie se concentran en identificar lo que funciona y en orientar las acciones consecuentes a amplificar y consolidar esto.

La idea que subyace al término apreciativo, es la consideración de que en cualquier organización o sistema humano hay algo que funciona bien. Los planteamientos iniciales del EA surgieron en un ámbito organizacional, como una propuesta de diálogo para posibilitar el desarrollo de competencias conversacionales; esto ha permitido su utilización en contextos educativos, sociales y clínicos.

El enfoque Apreciativo busca "lo que está bien" en cada sistema, la idea es que llegue a convertirse en un hábito de la mente y la imaginación. Busca el éxito, la fuerza vital, la creatividad para encontrar imágenes de lo posible. A partir de la pragmática de la comunicación humana se busca potenciar realidades específicas. Con el lenguaje apreciativo se busca visualizar los sueños, descubrir los recursos, las fortalezas, construir esperanza, posibilidades y optimismo.

⁸ Varios autores Gregory Bateson (1976, 2002), Richard Rorty (1979), Tom Andersen (1994), hacen uso de diferentes metáforas para aludir al fenómeno del cambio como un fenómeno interaccional. Bateson habla de la diferencia (información) que hace una diferencia, Rorty menciona las características que debe tener la argumentación que ayuda a cambiar a otros su argumentación y Andersen se refiere al mecanismo de la respiración para ilustrar la posibilidad y el ritmo (velocidad) del cambio. Todos coinciden en que para cambiar se requieren como mínimo dos entidades y en que hay que tener en cuenta "...tres diferencias, de las cuales sólo una hace una diferencia. Lo excesivamente habitual no hace diferencia alguna. Lo excesivamente insólito no hace diferencia alguna. Lo adecuadamente insólito hace una diferencia... aplicado a la psicoterapia, esto significa que tengo que esperar a ver como responde el otro a lo que yo digo o hago, antes de decir o hacer lo siguiente. Lo que yo diga o haga a continuación debe estar influenciado por la respuesta del otro a lo que acabo de decir. Tengo que proceder con la lentitud suficiente para poder ver y oír qué es para el otro participar en la conversación. Si es algo demasiado insólito, se siente incómodo y me lo hace saber mediante una o varias señales." (Tom Andersen en Friedman Steven comp. 2005:43-44)

hablan, en vez de estar elaborando su respuesta, pueden prestar atención a lo que se dice.

Recomendamos utilizar esta metodología para la supervisión una vez el grupo se ha consolidado como equipo y los estudiantes están en un nivel medio de apropiación del conocimiento, para que de esta manera el intercambio resulte más fructífero. Consideramos que esta metodología puede ser útil para la supervisión en varios sentidos, a saber:

- Ayudar a que tanto el supervisor, como los supervisados se sitúen en un lugar más allá del poder y el control.
- Dar la oportunidad de participación a todos los miembros, planteando sus posturas auto-reflexivas de manera relativa.
- Fomentar una mayor autonomía en los supervisados.
- Aprender a presentar ante sus compañeros y supervisor las crónicas de entrevista y las crónicas de grupo (información que contextualiza, la intervención, las dificultades y los aciertos), de tal manera que puedan recibir orientación precisa.
- Aprender a verbalizar de manera estética lo que les ha resultado llamativo en los informes de sus compañeros.
- Aprender a hacer comentarios útiles para sus compañeros y a recibir las retroalimentaciones de su supervisor y sus compañeros.

Para la supervisión el mecanismo utilizado es el siguiente: uno de los miembros del equipo, por lo general un estudiante, entrevista a otro estudiante sobre la sesión (reunión de grupo, asesoría, entrevista individual o familiar) y le hace preguntas como las siguientes:

¿Qué le llevó a presentar este caso a supervisión? o ¿Qué cosas de las que están pasando entre la familia y usted lo llevan a querer discutir este caso?

¿Qué dificultades enfrenta en su intervención con este (grupo, familia...)?

¿Encuentra alguna relación entre estas dificultades y su vida personal?

¿Qué pensamientos, sentimientos o fantasías le generan este caso?

¿Qué similitudes y qué diferencias encuentra entre la descripción de la familia y la suya acerca del motivo de consulta?

¿Qué opina de la comprensión que ha venido teniendo del caso?

¿Con cuáles focos ha intentado abordar el caso. Con cuáles siente que avanza y con cuáles siente que se estanca?

¿Si pudiera elegir a uno de nosotros (miembros del equipo) para que le ayudara, a quién elegiría y qué le pediría que hiciera?

También se puede preguntar sobre aspectos específicos de la crónica que el estudiante haya presentado, especialmente a través de preguntas circulares, sobre su rol y sus percepciones y mientras tanto, el resto de los miembros del equipo, escuchan en silencio, organizando sus propios pensamientos y formulándose mentalmente preguntas y comentarios apreciativos y preguntarse acerca de si,

¿Lo que le va a decir al supervisado puede serle útil?

¿Lo que le va a decir y la forma en que se lo va a decir es apropiadamente inusual, muy usual o muy inusual?

Posteriormente se pasa a otro momento, donde los miembros del equipo que estaban en silencio, conversan acerca de lo que escucharon; estos comentarios deben formularse en forma relativa e hipotética, sin juicios de valor (me parece, podría ser, me pregunto si, que tal si...). Después, el supervisado puede hacer comentarios sobre los comentarios que han despertado su interés. Finalmente se puede reiniciar la conversación entre el entrevistador y el supervisado o pasar a una discusión entre todos los miembros del grupo.

UN CASO DE SUPERVISIÓN EN INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN

A continuación presentamos un caso concreto de supervisión en una experiencia de trabajo grupal, con una perspectiva de trabajo en red⁹, que adelantamos en el marco de

⁹ El trabajo en redes sociales implica dos vertientes: una de análisis y otra de acción. La primera surge como una categoría analítica formulada en el terreno de la sociología, desde la cual se puede comprender el ordenamiento social y su forma de operar; este significado se viene utilizando para acercarse a la comprensión de la sociedad y de la vida cotidiana, para llegar a realizar diagnósticos de fenómenos como la migración, la resolución de conflictos, los rumores, el enfrentamiento de desastres, las luchas por los derechos humanos, entre otros. La segunda vertiente se sitúa en un campo práctico, el de la acción. Las dos vertientes nos fueron útiles para adelantar la intervención con el grupo de mujeres del barrio Mojica. La perspectiva de trabajo en red nos permitió comprender cómo interactuaban las mujeres en un mismo hábitat constituido por las viviendas, las relaciones de vecindario, las instituciones comunitarias (escuelas de sus hijos, centros de salud, ONGs), las tiendas, los mercados y otros sitios de encuentro, además de una serie de prácticas, que iban desde las cotidianas asociadas a las actividades domésticas, hasta las relacionadas con la protección de la vida de ellas y de su prole. El proceso grupal que se adelantó con las mujeres tuvo dos dimensiones, una colectiva que buscó avanzar en el reconocimiento y

la investigación “Mitos y Secretos Familiares” en el 2005, con el auspicio de la Universidad del Valle y cuyo resultado principal fue un texto con el mismo nombre. Aunque trabajamos con diferentes grupos poblacionales, en este artículo sólo nos referimos a una de las metodologías de trabajo utilizada con un grupo de mujeres del barrio Mojica de la ciudad de Cali. Esta experiencia se describe con detalle en el capítulo 6 del libro que acabamos de mencionar (Sánchez L.M. y Escobar M.C. 2009:267-320).

En la metodología de intervención incluimos la supervisión de la siguiente manera:

1. El equipo y sus papeles

El equipo estaba conformado por cuatro profesionales a saber, investigadora principal, co-investigadora, asistente y auxiliar de investigación. Las tres últimas profesionales realizaron la intervención y se relacionaron con las integrantes y con el grupo en su totalidad. La investigadora principal conservó mayor distancia del grupo, participó en muy pocas actividades con las mujeres, (asistió al grupo en tres oportunidades), con el fin de que pudiera desempeñarse como supervisora. La supervisora se desempeñó al mismo tiempo como parte del sistema investigación-intervención y como observadora externa. Desde esa posición pudo visualizar el proceso de intervención como una totalidad.

fortalecimiento de la trama vincular que las mujeres venían tejiendo entre ellas; otra individual para potenciar los recursos personales de las integrantes, reconstruir su identidad y fortalecerse para el afrontamiento de los problemas que estaban vivenciando. Las dos vertientes confluyen en que logran relacionar lo social y lo subjetivo como parte de un todo, es decir, ni lo subjetivo es antes de lo social, ni lo social es un resultado del encuentro de subjetividades. En la subjetividad, en la construcción de identidad está presente lo social y en lo social están presentes las individualidades. Es como producto de esta combinación que emergen nuevas posibilidades de participación y solidaridad. Se promueve una forma de relacionarse que es temporal y va cambiando de acuerdo a coyunturas creadas por necesidades colectivas o individuales, que una vez superadas, abren paso a nuevas relaciones.

Desde la vertiente de la acción, se han creado diversidad de técnicas: cartografía social, mapas de redes, redogramas, procesos multifamiliares, grupos de padres de familias, encuentros interinstitucionales, intersectoriales, comunitarios. En nuestro caso acudimos a la combinación de dos de las técnicas anteriores, la construcción conjunta del mapa de red a partir del reconocimiento de lugares y personas claves de la comunidad con quienes podían contactarse y articularse para alcanzar metas personales o la resolución de sus dificultades. Se dedicaron varias sesiones a la construcción de un mapa en el que aparecían los vínculos con las personas o instituciones con las que las mujeres tenían contacto. Desde los más cercanos y significativos, hasta los más lejanos. Para identificar los recursos institucionales, las mujeres tuvieron que recorrer el barrio y sus alrededores, reconociendo y valorando los recursos que su entorno inmediato les ofrecía; semana a semana el mapa se iba ampliando, consolidando y las mujeres fueron adquiriendo nuevas perspectivas de los problemas y asumiendo otras formas de afrontamiento donde ellas eran sujetos activos en la búsqueda de soluciones. Es decir, la perspectiva de red le permitió al grupo de mujeres y a las investigadoras-interventoras, co-construir relatos en los que emergieron nuevos significados sobre la realidad comunitaria y asumir la acción desde esta nueva perspectiva.

2. Preparación y desarrollo de la supervisión

Para cada supervisión se realizaba una preparación individual previa, donde cada una de las investigadoras reflexionaba sobre el proceso de intervención, leía las crónicas grupales y planteaba dudas, observaciones e interrogantes que consideraba necesario abordar. Estos aspectos junto con las crónicas se remitían por correo electrónico a la supervisora, quien con estos elementos preparaba la supervisión. En el desarrollo de la supervisión por lo general seguíamos la misma **secuencia** y tratábamos los mismos **temas**:

Secuencia:

1. Planteamiento de los puntos a abordar y de los objetivos de la reunión, los cuales eran extraídos de los envíos que se hacían a la supervisora por correo electrónico.
2. Consideración de los puntos a tratar.
3. Evaluación de la reunión anterior con el grupo de mujeres y planeación del encuentro siguiente.
4. Análisis auto-referencial.
5. Distribución de tareas en relación al trabajo grupal y al trabajo personal de auto-referencia de las investigadoras.

Temas:

- Integrantes del grupo. Este tema cubría aspectos personales de las mujeres, como sus historias de vida, su estilo comunicacional, su desempeño en cada reunión y a lo largo de todo el proceso. También se comentaban la situación económica, de salud y educativa de las mujeres.
- Institución o instituciones que tenían alguna relación con el trabajo grupal. La asistente de investigación presentaba las instituciones que se habían involucrado con la ACJ¹⁰ para resolver problemas puntuales de educación, alimentación o salud de las mujeres. Por su parte las otras investigadoras proponían el establecimiento de relaciones con nuevas instituciones que ayudaran en la solución de alguna de las situaciones individuales de las integrantes del grupo.

¹⁰ ACJ, es la sigla de la Asociación Cristiana de Jóvenes, institución que trabaja en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con niños en situación vulnerable procedentes de la Ladera y del Sur-oriente de la ciudad de Cali. En el marco de los procesos comunitarios que adelanta la institución se inscribió la conformación del grupo de mujeres del Sur-oriente de la ciudad, con quienes realizamos una parte del trabajo de campo de la investigación.

- Contexto. Inicialmente a este tema se le había dedicado poco tiempo, sin embargo en la medida en que se avanzaba en el proceso, las condiciones del barrio y de las cuadras en que vivían las mujeres fueron emergiendo como un elemento de primera mano para entender las interacciones que se daban en el grupo. La violencia y las necesidades de tipo económico eran situaciones permanentes, de manera que no podía hacerse un análisis complejo sino incluirlas.
- Familias de origen y de procreación de las terapeutas-investigadoras. En este tema lo central era la auto-reflexión, retomar aquellos elementos que resonaban en las investigadoras y buscar las conexiones que esto tenía con su vida personal y familiar.

La supervisión también incluyó la revisión y discusión bibliográfica sobre temas específicos seleccionados por la supervisora alrededor de aspectos que interesaban a las investigadoras para su proceso personal y de investigación. Esto alimentó las conversaciones reflexivas alrededor de aspectos teóricos, metodológicos, instrumentales y de la historia personal de las supervisadas.

Las reuniones de supervisión se realizaron cada quince días, con una duración aproximada de tres horas por sesión. De cada supervisión se llevó un registro escrito, al cual le dimos el nombre de actas de supervisión.

Resultados obtenidos con la metodología de supervisión en el caso presentado

La metodología de la supervisión, tal como la describimos anteriormente, le permitió a la supervisora-investigadora: tener una perspectiva analítica y emocional diferente al resto de las integrantes del equipo y ayudarle a éstas a crear espacios reflexivos y de orientación en relación:

- al grupo y sus participante. En este espacio logramos conexiones entre la teoría y la práctica y reflexionamos alrededor de los siguientes tópicos: los procesos individuales y de grupo, el contexto y el quehacer profesional. También discutimos las dudas teóricas, metodológicas y técnicas que se presentaron alrededor del proceso de intervención.
- a los aspectos personales de las investigadoras, el impacto que el grupo y sus integrantes tenían sobre ellas, es decir, los puntos de resonancia y la manera en que esto afectaba sus emociones y sus interacciones con las mujeres del grupo.

- las otras participantes del equipo lograron establecer conexiones entre la intervención y sus historias de vida, con la orientación de la supervisora.

BIBLIOGRAFÍA

Andersen, Tom. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona. Gedisa.

Bateson, Gregory. (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos aires. Carlos Lohlé.

----- (2002). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos aires. Amorrortu/editores

Cooperrider, D.L. y S. Srivastava. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. Research, in *Organizational Change and Development*. Vol. 1:129-169.

Elkaïm, Mony. (1989). *Si me amas no me ames*. Buenos Aires. Gedisa.

Friedman, Steven. (2005). (comp.). *Terapia Familiar con equipo reflexivo*. Buenos Aires. Amorrortu.

Fromm, Erich. (1985). *Ética y Psicoanálisis*. México D.F. Fondo de cultura Económica

London, Sylvia & Rodríguez Irma. “Experiencias de Supervisión”. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de la FENAPSIME XII Asamblea. Diálogos con-sentido “Humor, fantasía y compromiso social”. Morelia, Michoacan, México, Octubre del 2000.

Peters y Armstrong (1998). Collaborative learning: people laboring together to construct knowledge. In I. M. Saltiel, A Sgroi, and R. Brockett (Eds.) *The power and potential of collaborative learning partnerships (New directions for adult and continuing education 79)*. San Francisco: Jossey-Bass

Rodríguez, Alfonsa y Barbagelata Norberto. (2004). Practicas de formación-supervisión en trabajo social con familias en grave situación de exclusión, en *Sistemas familiares y otros sistemas humanos*. Vol. 20 (1-2):97-104.

Rorty, Richard. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princenton, N.J.: Princenton University Press.

Salzberger-Wittenberg, Isca (1970). *La relación asistencial. Aportes del psicoanálisis kleiniano*. Buenos Aires. Amorrortu.

Sánchez Rengifo Luz Mary (2000). Reflexiones sobre el enseñar y el aprender en *Prospectiva* No 4/5 Pág. 101-116. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Unidad de artes gráficas Facultad de Humanidades.

Sánchez Rengifo Luz Mary y Escobar María Cénide (2009). *Mitos y Secretos Familiares*. Cali. Programa editorial Universidad del Valle.

Whitaker, Carl y Bumberry, William. (1991). *Danzando con la familia. Un enfoque simbólico-experiencial*. Barcelona: Editorial Paidós. Capítulo 2. "La persona del terapeuta: Integridad personal y estructura del rol profesional". Pág. 45-56.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA SOBRE EL TEMA

Ackermans, Alain y Andolfi, Maurizio. (Coords). (1990). *La creación del sistema terapéutico. La escuela de terapia familiar de Roma*. Argentina. Editorial Paidós. Capítulos:

-La supervisión provocadora. Por Mauricio Andolfi y Paolo Menghi. Pág. 79-98.

-El terapeuta como director escénico del drama familiar, por Mauricio Andolfi y Claudio Angelo. Pág. 147-162.

-El sistema terapéutico: el tercer planeta, por Mauricio Andolfi y Claudio Angelo. Pág. 164-176.

-Del mito de la certeza al sujeto de la experiencia, por Paolo Menghi Y Katia Giacometti. Pág. 183-188.

-La relación terapéutica en terapia familiar, por A. M. Nicolás Corigliano. Pág. 205-217.

Anderson, Harlene. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos aires. Amorrortu.

Andolfi, Maurizio. (1984). *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. Argentina. Editorial Paidós. Cáp. 2. "La formación del sistema terapéutico". Pág. 36-73.

Baringoltz, Sara. (2002). La psicoterapia Constructivista y el terapeuta: algunas consideraciones, en *Sistemas familiares y otros sistemas humanos*. No. 1-2. Buenos Aires. Pág. 42-47

Carpenter, J. y Treacher, A. (1993). *Problemas y soluciones en terapia familiar y de pareja*. Buenos Aires. Paidós. Capítulos 7. Pág. 163-200. Capítulo 8. Pág. 201-232.

Ceberio, Marcelo y Watzlawick, Paul. (1998). *La construcción del universo*. Barcelona. Herder. "Construyendo el estilo terapéutico" Págs. 187-199.

Davidson, Judith y Lussardi, Dario en Andersen Tom (1994). El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos. Barcelona. Gedisa.

Del Río, María Teresa, Maida, Ana Margarita y Molina, María Elisa (2000). ¿Tiene Aristóteles algo que decirnos a los terapeutas? Una mirada desde la 'Ética Nicomaquea' Sergio Bernales Matta Sección Psicosocial, en *Revista de familias y terapias*. Sección Reflexión Teórica. Año 8, N° 12, Mayo.

Desatnik, Ofelia. (2000) Los dilemas que surgen en la supervisión basada en el construccionismo social, en *Revista Psicoterapia y Familia*. Vol.13. Nº1. México. Pág. 13-24.

Desatnik, Ofelia, Franklin, Ana y Rubli, Diana. (2002). Visiones, re-visiones y supervisión del proceso de supervisión, en *Psicoterapia y Familia*.. Vol. 15, Nº 1 México. Págs. 47-56.

Glasserman, María Rosa (2006). Taller de la familia de origen en *Terapia familiar y de pareja*. Roizblat, Arturo (Comp.) Santiago de Chile. Mediterráneo.

Fernández, Liria Alberto y Rodríguez Vega, Beatriz. (2002). La práctica de la psicoterapia. La construcción de narrativas terapéuticas. Bilbao. Desclée de Brouwer. "La formación del terapeuta integrador". Parte 3. Págs. 317-337.

Fruggeri, Laura. (2001). La supervisión desde diferentes niveles de análisis: entrenamiento y práctica reflexiva, en *Sistemas familiares y otros sistemas humanos*. 2: 88-100.

Whitaker, Carl. (1992). *Meditaciones nocturnas de un terapeuta familiar*. Barcelona. Paidós.

Whitaker, Carl. (1992). *Meditaciones nocturnas de un terapeuta familiar*. Barcelona. Paidós. "Niveles de comunicación en psicoterapia". Pág. 206-217; "Diciendo la verdad en un circo de tres pistas". Pág. 233-24; "¿Qué es un psicoterapeuta?". Pág. 242-260

Whitaker, Carl y Bumberry, William. (1991). *Danzando con la familia. Un enfoque simbólico-experiencial*. Barcelona: Editorial Paidós.

ANEXOS

Anexo No. 1

DIARIO SEMANAL DE ACTIVIDADES

Institución educativa:

Nombre del programa académico:

Nombre del estudiante:

Nombre de la supervisora:

Nivel de práctica:

Fecha: Semana del (día) al (día) de (mes) de (año)

No. de orden	Fecha y hora	Descripción de la intervención	No. de sesiones y fecha próxima
		Nombre de la familia o del grupo Información relevante:	
		Acciones del profesional:	
		Nombre de la familia o del grupo Información relevante:	
		Acciones del profesional:	

Anexo No.2

ACTA DE SUPERVISIÓN

Acta de Supervisión No.		
Responsable del Acta:	Fecha:	Hora de comienzo:
Lugar:		Hora de finalización:

Información de los asistentes

Nombre	Dirección de correo electrónico	Teléfono	Celular

Orden del día

--

Síntesis de los puntos tratados

--

Reflexión Personal

Tareas

Tarea	Responsables

Firma del supervisor

Firma del estudiante

Anexo 3
CRÓNICA DE REUNIONES GRUPALES, FAMILIARES, INDIVIDUALES

Crónica No. _____

Fecha y hora: _____

Asistentes: _____

Ausentes y motivo de la ausencia: _____

Facilitador (orientador, terapeuta, etc.):

Co-facilitador: _____

Objetivos de la reunión:

Relato del desarrollo de la reunión: (debe incluirse un aparte donde se relacionen las acciones del profesional).

Análisis e interpretación: En este punto se incluyen las hipótesis en relación a la dinámica familiar o grupal y el análisis auto-reflexivo del profesional
