

GRUPO DE SUPERVISIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL: FORMACIÓN DE LA PERSONA DEL TERAPEUTA¹

GROUP SUPERVISION IN PSYCHOLOGY STUDENTS: THE DEVELOPMENT OF THE PERSON OF THE THERAPIST

Catalina Álvarez Vallejos
Instituto Humaniza Santiago
Pontificia Universidad Católica de Chile
cdalvare@uc.cl

Patricia Liberona González
Instituto Humaniza Santiago
Universidad del Desarrollo
pliberona@udd.cl

RESUMEN

La supervisión clínica grupal en la formación de estudiantes de pregrado de Psicología, ha sido una instancia validada y utilizada en distintas escuelas de Psicología en Chile. El presente estudio cualitativo se interesó en conocer cómo el grupo de supervisión clínica aporta en el desarrollo de la persona del psicoterapeuta principiante. A través de dos focus groups se accedió a la vivencia subjetiva de estudiantes de psicología en su experiencia de supervisión grupal, focalizando el estudio en el desarrollo profesional y personal, con énfasis en la persona del psicoterapeuta. Los principales hallazgos obtenidos dicen relación con una valoración general positiva de la supervisión grupal, logrando identificar factores que facilitan e interfieren en la supervisión; las características del clima emocional de éste y finalmente, los participantes son capaces de describir un proceso de desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta, facilitado por el proceso de supervisión grupal. Los resultados confirman, además, la necesidad de considerar la supervisión grupal como una instancia de formación que requiere de especialización por parte de los supervisores y supervisoras.

Palabras claves: supervisión grupal, persona del terapeuta, terapeutas principiantes, procesos grupales.

ABSTRACT

Group clinical supervision in the training of undergraduate therapist psychologists has been a validated and utilized practice in different psychology schools in our country. This qualitative study aimed to explore how group clinical supervision contributes to the development of the person of the therapist growth. Through focus groups, the subjective experiences of psychology students in their group supervision process were accessed, focusing

¹ Este trabajo corresponde al trabajo final del Diplomado de Entrenamiento en Supervisión Sistémica Vincular. Psicoterapia de Niños, Adolescentes y sus Familias del Instituto Humaniza Santiago. Fue asesorado por el Ps. Freddy Orellana y contó con la importante retroalimentación de la Ps. Paula Sangüesa.

the study on professional and personal development, with an emphasis on the person of the therapist. The main findings of the study relate to an overall positive evaluation of group supervision, its advantages and disadvantages, the emotional climate characteristics within the supervision group, and, finally, participants are able to describe a process of development of the Person of the therapist, facilitated by the group supervision process. The results also confirm the need to consider group supervision as a training opportunity that requires specialization on the part of supervisors.

Keywords: group supervision, undergraduate students, person of the therapist, group process

INTRODUCCIÓN

EL USO DE LA SUPERVISIÓN EN LA PRÁCTICA CLÍNICA de psicología en estudiantes de pregrado, ha sido utilizada tanto para asegurar la calidad de la atención ofrecida a los pacientes, como para el logro de competencias profesionales de los y las estudiantes (Bernard & Goodyear, 1998, en Sangüesa, 2019). En nuestro país, la supervisión en pregrado suele realizarse en formato grupal (Sangüesa, 2019).

La revisión bibliográfica da cuenta de la importancia del espacio de supervisión y de la necesidad de considerar las características que el formato grupal ofrece a la experiencia de supervisión, en una etapa particular de la formación y vida profesional de los y las psicoterapeutas, como lo es la práctica profesional. No obstante, existen pocos estudios sistematizados que se han llevado a cabo en este campo (Ogren, Appelman & Klawiter, 2002; Mastoras & Andrews, 2011).

También hay una falta de estudios de grupos reales, por lo que hay una gran necesidad de estudiar fenómenos grupales complejos y auténticos (Granström, 1998). Hay una clara necesidad de más conocimiento y una mayor comprensión de las dinámicas que intervienen en la supervisión de grupo y que están ausentes en la supervisión individual (Glickauf-Hughes & Frye-Campbell, 1991; Hawkins & Shohet, 1997; Rosenberg, Medini y Lomranz, 1982, citado en Ogren, Appelman y Klawiter, 2002).

Es necesario considerar que los estudiantes de psicología que están realizando su práctica profesional, poseen características particulares de vulnerabilidad que afectan a la persona del psicoterapeuta; a nivel personal se encuentran en un momento de tensión con el logro de la independencia adulta, con la finalización de sus estudios universitarios, la salida del hogar y/o la formación de pareja. También en términos profesionales, requieren ubicarse como psicoterapeutas, desarrollar nuevas habilidades y enfrentar por primera vez tanto la atención de pacientes como el participar en una supervisión, e integrarse a una institución ya no como estudiantes, sino que como profesionales (Lamb & Swerdlik, 2003, en Sangüesa, 2019).

Los y las supervisoras de estos espacios de formación, deberían contar con conocimientos y habilidades que les permitan responder a estas necesidades de los estudiantes de pregrado que inician el ejercicio profesional, ya que son los líderes y responsables de los grupos de supervisión.

Es por esto que parece relevante conocer desde la perspectiva de los y las practicantes de psicología, su experiencia personal y profesional, al participar en un grupo de supervisión

durante la realización de su práctica profesional. Al escuchar sus perspectivas de la experiencia de supervisión, esto permitiría conocer sus necesidades generales y específicas en relación con el entrenamiento en psicoterapia, anhelos, satisfacciones y frustraciones frente a su primera experiencia como psicoterapeutas y miembros de un grupo de supervisión. En cuanto a este último punto, es relevante conocer desde la perspectiva de los y las practicantes de psicología qué características, dinámicas y factores del grupo de supervisión favorecen o interfieren su práctica profesional, integrando la experiencia del desarrollo de la persona del psicoterapeuta que en esta etapa necesita reconocer sus recursos y habilidades para favorecer su seguridad personal y profesional.

Es así, que se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la supervisión grupal, durante la práctica profesional, aporta en el desarrollo de la persona del psicoterapeuta?

A continuación, se presentarán los antecedentes teóricos que sustentan la presente investigación, luego el diseño del estudio, los principales resultados, discusión y conclusiones, y se finaliza con la formulación del reconocimiento de limitaciones, aportes y proyecciones del presente estudio.

DESARROLLO

A. Grupos De Supervisión

La supervisión grupal o grupo de supervisión, presenta características distintivas por su naturaleza grupal. Los fenómenos que suceden al conformarse un grupo, es decir, cuando dos o más personas se reúnen, reciben el nombre de dinámicas de grupo. Las dinámicas de grupo pueden tener efectos favorecedores u obstaculizadores para quienes conforman los grupos (Gazmuri y Milicic, 2013).

Es relevante recordar a Yalom (1995) y sus aportes a la psicoterapia de grupo, quien describió once factores curativos de la psicoterapia grupal. Infundir esperanza, universalidad, impartir información, altruismo, recapitulación correctiva del grupo familiar primario, desarrollo de las técnicas de socialización, conducta de imitación, aprendizaje interpersonal, cohesión grupal, catarsis y factores existenciales. Yalom (1995) plantea que los factores curativos son interdependientes y pueden representar distintas partes del proceso de cambio dentro de la Psicoterapia Grupal, es decir, pueden actuar como mecanismos del cambio o condiciones para el cambio.

Estos once factores son considerados de manera consensuada en la literatura como los aspectos curativos de la psicoterapia grupal, y también se dice que operan en distintos tipos de grupos (Joyce, MacNair-Semands, Tasca & Ogrodniczuk, 2011).

En el metaanálisis realizado por Mastoras & Andrews (2011) respecto de la experiencia de supervisión grupal, destacan hallazgos sobre la gestión de procesos grupales. En dichos hallazgos destacan el papel influyente de la dinámica de grupo en la experiencia del supervisado, incluidas las percepciones de cohesión, seguridad, conflicto y competencia del grupo. Así también, indican la necesidad de atender a las etapas por las que avanzan los grupos, ya que puede guiar a los supervisores a liderar y facilitar discusiones que promuevan un ambiente seguro y de apoyo.

Los grupos de supervisión clínica si bien son considerados como una alternativa más costo-efectiva, que la supervisión individual, ha sido poco investigada (Lee y Thackeray,

2023). Por lo que sólo se ha justificado su eficiencia en términos estructurales, más que en el reconocimiento de los mecanismos de las dinámicas grupales dentro de un modelo de supervisión específico (Lee y Thackeray, 2023). Ello hace necesario comprender y conceptualizar las dinámicas y procesos grupales de las supervisiones grupales (Céspedes y Puentes, 2014).

También se considera que tanto los supervisores como los supervisados son responsables de la efectividad de la experiencia de supervisión grupal (Rocha y Kemer, 2022). Y se sabe que los y las practicantes de psicología son influenciados y afectados personalmente por sus experiencias de supervisión (Sant y Milton, 2015).

El grupo de supervisión puede permitir tomar conciencia que en la psicoterapia se trabaja con éxitos y fracasos, y éstos últimos, bien entendidos, pueden ser provechosos. Y que es necesaria la capacidad de soportar la culpa y responsabilidad, y que esto puede no ser agradable (Brautigam, 2018).

Es por esto que, en el grupo de supervisión, las y los supervisores, deben identificar qué necesita el o la formando en relación a sus propias vulnerabilidades y recursos, y así definir la estructura de la formación (Taubner, 2018).

B. Supervisión Inicial

La relación establecida entre supervisores y supervisados, se conoce como Alianza de Supervisión, que se refiere a “una relación dedicada al aprendizaje y al desarrollo del psicoterapeuta, donde existe un fuerte vínculo de cuidado, respeto y confianza (Gard y Lewis, 2008, p. 41). La alianza de supervisión también es reconocida como un elemento que permite la supervisión (Watkins, 2014).

Bordin (1983, en Watkins, 2014) propone un modelo transteórico de la alianza de trabajo de supervisión, que estaría compuesta de tres elementos: “el vínculo supervisor-supervisado, establecimiento colaborativo de metas que guían el proceso de supervisión, y el establecimiento colaborativo de tareas que facilitan el logro de las metas de supervisión” (Watkins, 2014, p. 23).

Sin embargo, la alianza de supervisión tiene algunas características desafiantes en un contexto de formación, como lo es la práctica profesional. Por una parte, las y los supervisores tienen que responder a las demandas de ser un evaluador y un mentor de sus supervisados, y por otro lado, los supervisados experimentan niveles elevados de estrés, ya que necesitan que sus supervisores sean aliados, aunque son conscientes de la función evaluativa que desempeñan estos últimos (Gard y Lewis, 2008).

Estas características de la alianza de supervisión en un contexto de formación, puede llevar a que ésta sea descuidada, a pesar de toda la evidencia que nos indica que es la alianza terapéutica un factor predominante en los procesos de psicoterapia (Gard y Lewis, 2008).

En el espacio de supervisión, se trabajará con la vulnerabilidad de las y los futuros psicoterapeutas, donde surgirán emociones relacionadas con la frustración, vergüenza, y también la sensación de fracaso. Por lo que es necesario contar con un espacio seguro para hablar de los errores, lo que puede ser difícil incluso en el espacio de supervisión (Brautigam, 2018).

El Instituto Humaniza Santiago (IHS) ha desarrollado aspectos significativos de la supervisión clínica: 1. Dimensión del cuidado del supervisado y de la relación. 2. Dimensión

de la ayuda y colaboración profesional. 3. Dimensión de la complejidad contextual. 4. Dimensión niveles del self. 5. Dimensión vincular. 6. Dimensión de evaluación y retroalimentación. 7. Dimensión ética (Orellana, 2019).

Orellana (2019) plantea que, en espacios de formación, como lo es la supervisión de práctica profesional, cobra protagonismo la dimensión de evaluación y retroalimentación, porque permitiría mejorar el ejercicio de los profesionales en su etapa de iniciación. La evaluación y retroalimentación son considerados elementos de una supervisión correcta y ética; junto con ser valoradas por los supervisados principiantes como elementos de la supervisión que impactan en su desarrollo profesional (Borders et al., 2014; Falender & Shafranske, 2010, en Sangüesa, 2019).

Sangüesa (2019) propone una serie de buenas prácticas de la supervisión de práctica profesional, y concluye que la supervisión clínica debería ser considerada como una especialidad profesional, y que los supervisores y supervisoras de esta etapa profesional requieren de sensibilidad frente a la fragilidad de los principiantes y consciencia del potencial de desarrollo de éstos.

Al preguntarle a las y los profesionales en esta etapa, sobre su experiencia de supervisión, han mencionado experiencias satisfactorias como el impacto positivo en el entrenamiento de habilidades, seguridad, y autoconciencia; y en cuanto a experiencia insatisfactorias relatan una baja calidad de la supervisión, baja formación de los supervisores, conflicto con los supervisores y ausencia de trabajo de la persona del terapeuta (Bhola, Raguram, Dugyala y Ravishankar, 2017).

C. Persona Del Terapeuta Principiante

Diversas corrientes y enfoques psicoterapéuticos abordan aspectos del psicoterapeuta y su influencia en el desarrollo de la psicoterapia, pero habrían sido más bien los terapeutas sistémicos quienes habrían comenzado a levantar el concepto de la Persona del Terapeuta (Szmulewicz, 2013; Daskal, 2016). Siguiendo a Reupert (2008, citado en Szmulewicz, 2013), se refiere a la posibilidad que tiene el psicoterapeuta de “poder saber quién es y cómo se relaciona con los pacientes en forma habitual” (p.63).

Aponte (1994) indica que “la premisa básica del entrenamiento de la persona del terapeuta es que la terapia es un encuentro personal dentro de un contexto profesional” (p.3), y describe en su modelo de supervisión la identificación de patrones de la vida personal, que les permitiría a los formandos tener perspectivas y aproximaciones hacia sus propios temas que se convierten en útiles puntos de referencias para las terapias con sus clientes.

Por otra parte, Daskal (2016) categoriza a los psicoterapeutas en cuatro etapas dentro de su vida profesional: iniciación, formación avanzada, de experiencia y etapa de retiro. Respecto de la primera, refiere que los y las practicantes de psicología, se encuentran en la etapa de iniciación, es decir, “psicólogos clínicos que sólo han leído sobre psicoterapia y que conocen las teorías y técnicas, pero que nunca han pasado por la experiencia de hacer una” (p. 50).

En esta etapa las y los futuros profesionales, se caracterizan por estar muy asustados, inseguros, y sin mucha claridad respecto a cuál enfoque sintoniza más con su persona. Por lo que es importante que puedan ampliar la información con la que cuentan, por ejemplo, por medio de la participación en un grupo de supervisión, lo que les permitiría obtener un mayor

grado de autoconocimiento respecto de sus habilidades, maneras de relacionarse con los pacientes, y también carencias o déficits (Daskal, 2016).

El espacio de supervisión, en esta etapa de la vida profesional, debe permitir que los futuros profesionales aprendan de diagnósticos y teorías, a incluir la propia emocionalidad en el contacto con los y las pacientes y sus familias, flexibilidad en las entrevistas a sentirse con autoridad, y a visualizar un proceso terapéutico más allá de una sesión en particular (Daskal, 2016).

En relación a la propia emocionalidad, Rober (2017) plantea que la experiencia y la reflexión sobre sí mismos pueden ser herramientas importantes para el análisis de los procesos psicoterapéuticos, donde las y los supervisados requieren cierto grado de introspección y reflexión sobre sí mismos para ser efectivos. Es sabido que un aspecto importante de la alianza terapéutica es “la persona del terapeuta”, siendo, además, un factor de gran incidencia en el resultado de la terapia (Lambert & Ogles, 2004; Wampold & Imel, 2015 citados en Rober, 2017).

IV. METODOLOGÍA

Objetivos de Investigación

Objetivo General: Conocer cómo la experiencia de supervisión grupal, durante la práctica profesional, aporta en el desarrollo de la persona del psicoterapeuta.

Objetivos Específicos:

- a. Describir la experiencia de desarrollo de la persona del psicoterapeuta.
- b. Describir cómo el clima emocional del grupo puede afectar el desarrollo de la persona del psicoterapeuta.
- c. Identificar y describir elementos favorecedores en la experiencia de supervisión grupal para el desarrollo de la persona del psicoterapeuta.
- d. Identificar y describir elementos interferentes en la experiencia de supervisión grupal para el desarrollo de la persona del psicoterapeuta.

Diseño

Se realizó una investigación cualitativa, ya que permite aumentar el conocimiento sobre el otro, en este caso supervisados y supervisadas que estén realizando su práctica profesional y sean parte de un grupo de supervisión, otorgándole una voz a los sujetos de investigación, ya que se encuentra orientada a descubrir y realizar análisis críticos sobre los fenómenos estudiados (McLeod, 2001).

Los alcances de la investigación fueron de tipo exploratorio y descriptivo, pues el tema de investigación no ha sido suficientemente estudiado por la literatura y se busca describir y caracterizar las propiedades de fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diseño de la investigación es no experimental y de corte transversal (Hernández, et al., 2006). Se trabajó con un muestreo no probabilístico, de tipo intencionado y orientado por criterios de accesibilidad y factibilidad. Este tipo de muestreo corresponde a la muestra no

probabilística de sujetos-tipos, que tiene como objetivo lograr “riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad, y estandarización” (Hernández, et al., 2006, p. 232).

Participantes

Los criterios de inclusión correspondieron a personas que estaban realizando su práctica profesional de Psicología, y se encontraban en un grupo de supervisión por un tiempo no inferior a tres meses, al momento de su participación en la investigación. La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 1. Caracterización de la Muestra.

	MUJERES	HOMBRES
PROMEDIO EDAD	22,75 años	23,5 años
SANTIAGO	5	1
CONCEPCIÓN	3	1
TOTAL POR SEXO	8	2
TOTAL MUESTRA	10	

Los y las participantes realizaron su práctica profesional en centros de atención de salud mental de dos Universidades del país: uno en Santiago y otro en Concepción. Los grupos de supervisión de los que eran parte se reunían de manera semanal, cada grupo de supervisión estaba conformado por 5 ó 6 personas, y tenía una duración de 2 horas aproximadamente, a cargo de una supervisora que realiza actividades docentes en la misma institución de salud mental.

Los y las participantes de Concepción, además contaban con una instancia de supervisión individual en la misma Universidad, a cargo de otra supervisora.

Se realizaron dos grupos focales. Un grupo focal estuvo compuesto por 4 participantes de distintos grupos de supervisión, y el segundo grupo focal con 6 participantes de un mismo grupo de supervisión. Los y las participantes fueron estudiantes de Psicología de 5° año, y se encontraban al momento de realizar el grupo focal en la fase de término de su práctica profesional clínica. A nivel de ciclo vital, los y las participantes se encontraban en la etapa de la adultez joven, la que se caracterizaría de manera consensuada por la consolidación de una identidad integrada personal y profesional, el desarrollo profesional y el compromiso en relaciones interpersonales profundas y estables.

Recopilación de Información.

Se utilizó la técnica de grupo focal, ya que permite la recolección de información considerando tanto lo individual como lo colectivo, tanto los discursos particulares como aquellos factores que afectan la calidad de las interacciones entre los miembros del grupo focal, como la composición grupal, influencia interpersonal y factores ambientales. Pudiendo integrar estos aspectos en el análisis de la información (Stewart, Shamdasani, y Rook, 2007).

Siguiendo a Ogren, Appelman y Klawiter (2002), quienes realizaron una entrevista semiestructurada a estudiantes participantes de grupos de supervisión con el fin de explorar las dinámicas y significados del grupo de supervisión, con foco en los siguientes temas, se propuso que los temas centrales a explorar en el focus group fueran:

- a. La experiencia de la supervisión en grupo, lo que ha sido favorecedor y lo que ha interferido.
- b. La experiencia del clima de grupo en términos de la interacción entre los miembros del grupo y la gestión de los procesos y conflictos grupales.
- c. La experiencia del desarrollo y el cambio como psicoterapeutas.

Procedimiento

Para analizar la información, se utilizó la técnica de Análisis de Contenido, que permite la obtención de resultados que van más allá del contenido manifiesto de las comunicaciones que se analizan (comunicaciones no restringidas a lo verbal) permitiendo obtener “resultados integrales, profundos e interpretativos” (Cáceres, 2003, p. 55).

Por medio del Análisis de Contenido se pueden realizar distintos niveles de análisis de los datos en las investigaciones: denotar el contenido manifiesto y contenido latente, formulación de categorías, establecer relaciones e inferencias entre los temas analizados, y establecer relaciones e inferencias entre los resultados y las teorías previas de interés de los investigadores (Cáceres, 2003).

Como estrategia de validación de los resultados, se utilizó la estrategia de triangulación (Cornejo & Salas, 2011), es decir, ambas investigadoras participaron en los procesos de análisis de los datos, primero de manera individual, y luego en conjunto, siendo validados a través de un acuerdo intersubjetivo.

Consideraciones Éticas

Respecto de las consideraciones éticas vinculadas a los participantes, éstos no recibieron ningún incentivo asociado a su participación. Desde la perspectiva del principio de beneficencia y no maleficencia, se establece que el estudio no implicó riesgos ni malestar alguno para los participantes. Además, se utilizó un consentimiento informado donde tomaron conocimiento sobre la investigación y sus objetivos, y que se encontraban con la libertad de poder dejar el estudio en cualquier momento. Se debe destacar que toda la recolección de información fue confidencial y cumpliendo el principio de competencia (Asociación Americana de Psicología, 2010; Colegio de Psicólogos de Chile, 1999).

Una de las investigadoras fue supervisora de algunos participantes, por lo que se decidió que ese grupo focal fuera dirigido por la investigadora que no los conocía previamente.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de los dos grupos focales realizados se organizaron en 5 áreas temáticas: (1) Percepción General de la Supervisión Grupal, (2) Elementos de la supervisión grupal que favorece el desarrollo de la persona del psicoterapeuta, (3) Elementos de la supervisión grupal que interfieren/dificultan el desarrollo de la persona del psicoterapeuta, (4) Clima emocional del grupo de supervisión y (5) Proceso de Desarrollo de la Persona del

Psicoterapeuta.

Los resultados serán ilustrados con citas de los participantes, cuando la cita esté dicha por un hombre se utilizará la letra “H” para identificarlo, y cuando sea dicha por una mujer, estará representada con una letra “M”.

Tabla 2. Resumen de los Resultados (Categorías y Subcategorías)

Categoría	Subcategoría
Percepción General de la Supervisión	Valoración positiva
	Valoración del trabajo grupal
	Valoración de la diversidad de casos
Elementos de la Supervisión Grupal que favorece el desarrollo del Psicoterapeuta	Retroalimentación
	Aprendizajes y conocimientos formales
	Fortalecimiento de habilidades comunicativas a nivel profesional
	Análisis de casos
	Soporte emocional
	Disponibilidad de la supervisora
Elementos de la Supervisión Grupal que interfieren/dificultan el desarrollo del Psicoterapeuta	Manejo del tiempo para supervisar
	Evitación del conflicto
	Relación con la evaluación
	Supervisión centrada en el caso y no en el profesional
	Sesgo teórico de la supervisora
	Dificultades en la organización de la práctica
Clima emocional del grupo de Supervisión	Características agradables del grupo de supervisión
	Relaciones entre supervisados y supervisadas
	Tipo de acciones que caracterizan las relaciones entre supervisados y supervisadas
	Similitudes
	Rol de la supervisora
	Relación entre practicantes y supervisoras
Proceso de Desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta	Cambios en sí mismos
	Cambios en sí mismos atribuidos a la supervisión grupal

Fuente: Elaboración propia

1. Percepción General de la Supervisión Grupal.

Tabla 3: Resumen categoría Percepción General de la Supervisión

Categoría	Subcategoría
Percepción General de la Supervisión	Valoración Positiva
	Valoración del Trabajo Grupal
	Valoración de la Diversidad de Casos

La experiencia de supervisión grupal de manera general es percibida como positiva por los participantes del estudio, experiencia que es posible de subcategorizar en **Valoración positiva** propiamente tal, indicando atributos positivos tales como “*ha sido muy buena, en el sentido que todos pueden aportar un poco*” (M5), confianza “*sentirse confortado o cómo el grupo ayuda*” (M7), validación “*escuchar a los demás en la misma situación que uno y eso creo que ha sido muy bacán²*” (M6), compromiso, motivación por aprender, creatividad.

Se identifica la **Valoración del trabajo grupal** como una instancia que se destaca por la retroalimentación entre sus miembros, la posibilidad de aportar y ampliar la mirada “*las experiencias de los demás sirve mucho para...para el aprendizaje*” (H2), las formas de pensar un caso determinado, y ponerse en el lugar de los demás participantes del grupo y en atención de sus casos. Así mismo, los participantes informan el despliegue de habilidades de responsabilidad y organización conjunta con los demás miembros del grupo, más allá del análisis de los casos desarrollados.

La tercera subcategoría identificada dice relación con la **Valoración de la diversidad de casos**, es decir, los participantes del estudio informaron que la supervisión grupal les permitió acceder al análisis y supervisión tanto de sus propios casos como de los casos clínicos abordados por los demás miembros del grupo, lo que les permitió enriquecer su experiencia clínica “*poder pensar casos que no son los míos y eso creo yo... sirve mucho*” (H2).

2. Elementos de la supervisión grupal que favorece el desarrollo de la persona del psicoterapeuta.

Tabla 4: Resumen Elementos de la Supervisión Grupal que favorece el desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta

Categoría	Subcategoría
Elementos de la Supervisión Grupal que favorece el desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta	Retroalimentación
	Aprendizajes y conocimientos formales
	Fortalecimiento de habilidades comunicativas a nivel profesional
	Análisis de casos

² adj. Chile, Col., Cuba y R. Dom. En lenguaje juvenil, muy bueno, estupendo, excelente.

	Soporte emocional
	Disponibilidad de la supervisora

Los elementos de la supervisión grupal reconocidos como favorecedores en el desarrollo de la persona del psicoterapeuta fueron categorizadas, logrando establecerse 6 subcategorías.

La **Retroalimentación** dada entre los pares y con la supervisora, se valora positivamente como un elemento favorecedor dado por la experiencia grupal. Asimismo, identifican que la retroalimentación otorgada por otros profesionales donde los estudiantes se desempeñan en sus prácticas profesionales fuera del espacio de supervisión grupal, como un elemento contributivo al desarrollo de la persona del terapeuta.

Una segunda subcategoría dice relación con los **Aprendizajes y conocimientos formales** adquiridos a través de la supervisión grupal, entendidos como la posibilidad de llevar a cabo intervenciones guiadas por los objetivos del proceso, así como la experiencia en el mismo grupo de diversos tipos de supervisión como el uso de sala espejo, la grabación de audio o videograbación, y de supervisión indirecta, a través del análisis de casos, *“sirve harto, para las distintas experiencias que se dan en los grupos de supervisión”*(H1).

En el **Análisis de casos**, cuarta subcategoría identificada, la supervisión grupal aportaría con una mayor comprensión de las variables del caso, así como de la consideración y comprensión de las variables del psicoterapeuta interviniente en el análisis, referido a aquellos aspectos no visualizados por el mismo psicoterapeuta y que pueden ser identificados y considerados en la supervisión grupal *“al presentar mis casos la supervisión grupal me ayudó a ver elementos de... como de la persona del terapeuta, como ¿qué me está pasando a mí con este caso?”*(M1).

El **Fortalecimiento de habilidades comunicativas a nivel profesional**, fue una tercera subcategoría identificada, en donde las y los participantes indicaron que para la supervisión grupal debieron construir o preparar previamente la presentación de casos, *“en saber cómo presentar y ordenar bien la información del caso”* (H1), exponerlos en el grupo y desplegar habilidades comunicativas orales, *“la experiencia misma de exponer y de mejorar la comunicación para exponer el caso”* (H1).

Respecto del **Soporte emocional**, el grupo es valorado positivamente como una experiencia donde se sienten respaldados, apoyados y les permite tener mayor confianza en su experiencia clínica, *“es como importante tener como este grupo que está atrás tuyo... que te pueda apoyar y y y claro sentir eso como que no estás ahí sola en este proceso”*(M7), *“como que el espacio de supervisión se quedaba continuamente contigo y me pasa a mí que al menos cuando voy a atender, siento que no voy sola, siento que hay como un grupo de atrás que me respalda, hay una supervisora, están mis compañeros”* (M7).

Finalmente, es valorado positivamente la **Disponibilidad del/la supervisor/a** fuera del espacio de supervisión.

3. Elementos de la supervisión grupal que interfieren/dificultan el desarrollo de la persona del psicoterapeuta.

Tabla 5: Resumen Categoría Elementos de la Supervisión Grupal que interfieren/dificultan el desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta

Categoría	Subcategoría
Elementos de la Supervisión Grupal que interfieren/dificultan el desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta	Manejo del tiempo para supervisar
	Evitación del conflicto
	Relación con la evaluación
	Supervisión centrada en el caso y no en el profesional
	Sesgo teórico de la supervisora
	Dificultades en la organización de la práctica

Se identifican seis subcategorías de desventajas u obstaculizadores en la supervisión grupal.

El **Manejo del tiempo para supervisar** fue la principal desventaja descrita, referida al rol de la supervisora en la organización del espacio de supervisión y con ello, se describe como necesaria una mayor directividad de su parte, de modo que los participantes tengan una distribución equilibrada del tiempo de supervisión. Se suma a ello, la percepción de que la supervisión puede ser limitada y/o superficial si no se distribuyen los tiempos de manera ecuánime entre los supervisados, *“quizás a veces algunas hablaban mucho y no era para todos igual, o no siempre alcanzamos todas a poder supervisarnos”*(M2); que en esta modalidad cada participante sólo supervisa un caso a la semana, y finalmente se percibe la ausencia de supervisión en ocasiones donde la distribución del tiempo no permitió la supervisión de todos en una determinada sesión de supervisión grupal semanal.

La segunda subcategoría identificada como obstaculizador en la supervisión grupal, dice relación con la **Evitación del conflicto** entre los miembros del grupo, éstos no se hablan y por lo tanto no se resuelven directamente.

Aparece la **Relación con la evaluación** como un aspecto conflictivo de la supervisión grupal, donde los participantes perciben en ocasiones miedo y ansiedad a ser supervisado, percepción de ser retroalimentado en una forma de “reto o ataque”, o de bajo elogio, *“se tiende a poner más el foco como en lo que hizo falta por hacer, pero quizás también de repente sería bueno saber qué cosas estoy haciendo bien”* (H1), y ansiedad ante supervisiones directas en sala espejo.

Otras tres subcategorías informadas fueron la **supervisión centrada en el caso y no en el profesional**, *“pero toda la retroalimentación que al menos yo recibí fue en base a lo que yo estaba haciendo con el paciente como... como estaba viendo el caso más que como yo me estaba desempeñando”*(M1), el **sesgo teórico de la supervisora**, *“el grupo de supervisión queda muy marcado por la visión teórica o el enfoque teórico que tenga la supervisión”*(M7), y **Dificultades en la organización de la práctica**, relacionadas con el funcionamiento del lugar

de práctica, actividades, o entrega de calendarios a destiempo.

4. Clima emocional del grupo de supervisión

Tabla 6: Resumen categoría Clima emocional del grupo de Supervisión

Categoría	Subcategoría
Clima emocional del grupo de Supervisión	Características agradables del grupo de supervisión
	Relaciones entre supervisados y supervisadas
	Tipo de acciones que caracterizan las relaciones entre supervisados y supervisadas
	Similitudes
	Rol de la supervisora
	Relación entre practicantes y supervisoras

En general el clima emocional de los grupos de supervisión de los participantes de este estudio es descrito como positivo, “*Clima amistoso, clima de respeto*” (M1). Como una primera subcategoría, aparecen descripciones relacionadas con las **Características agradables del grupo de supervisión**, como “*Bueno, respeto*” (M1), “*apoyo, positivo*” (M2), “*confianza*” (H1), “*espacio seguro*” (M4), “*armonioso, colaborador*” (M5), “*agradable, honesto*” (H2). Y además mencionan, cómo estas características favorecen el proceso de aprendizaje de los y las participantes.

Una segunda subcategoría da cuenta de las **Relaciones entre supervisados y supervisadas**, las cuales son descritas como “*contenedoras, íntimas*” (M2), “*protectoras, empáticas*” (M7). Otra subcategoría describe el **Tipo de acciones que caracterizan las relaciones entre supervisados y supervisadas**, “*Muy abiertos a escuchar*” (M6), “*Querer prestar ayuda*” (M7), “*Mostrar lo que hace bien, y lo que estaba saliendo más difícil buscar como una forma de enfrentarlo*” (M8).”.

Otra subcategoría, da cuenta de las **Similitudes** observadas entre los participantes, al estar todos “*Pasando por el mismo proceso*” (M7). Finalmente, en relación a reflexión sobre las relaciones entre supervisados y supervisadas, aparece como una sugerencia por parte de los participantes, que éstas “*se deben propiciar en grupos que no se conocen previamente*” (M2).

También aparece el **Rol de la supervisora** como clave en el clima emocional del grupo de supervisión, ya que puede propiciar un “*espacio de respeto y conversación*” (M1). Finalmente, dentro de este tema, aparece la subcategoría **Relación entre practicantes y supervisoras**, la cual en general es connotada positivamente, “*Era como nuestra mamá del centro de práctica, así que siempre fue muy buena la profe, como había mencionado antes, siempre tuvo disposición*” (M2). También aparece como una sub-subcategoría el **Rol de la supervisora como formadora**, destacando el aprendizaje, la exigencia, la crítica constructiva y la capacidad de la supervisora para ofrecer retroalimentación acorde a las necesidades particulares de los supervisados y supervisadas, “*Crítica constructiva*” (M6), “*Feedback adecuados a las necesidades de los supervisados*” (M8). Como una última sub-subcategoría se menciona un **obstáculo en la relación entre practicantes y supervisoras**, que se relaciona

con la Jornada laboral de la supervisora, que se traduce en una baja disponibilidad.

5. Proceso de Desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta.

Tabla 7: Resumen Categoría Proceso de Desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta

Categoría	Subcategoría	Subcategoría
Proceso de Desarrollo de la Persona del Psicoterapeuta	Cambios en sí mismos	Apropiarse del rol de psicoterapeuta Formación de la identidad de psicoterapeuta Percepción de cambio en la seguridad personal Aumento de la autonomía profesional Aumento de las habilidades clínicas.
	Cambios en sí mismos atribuidos a la supervisión grupal	Mejoraría intervenciones realizadas Autoobservación de reacciones emocionales Aprendizaje vicario Reflexión sobre el rol profesional

Finalmente, a partir de los relatos ofrecidos por los y las participantes, fue posible identificar la conciencia de un proceso de desarrollo de la persona del psicoterapeuta a lo largo de su práctica profesional. Dentro de este proceso de desarrollo, los y las participantes identificaron **Cambios en sí mismos** y **cambios en sí mismos atribuidos a la supervisión grupal**.

La subcategoría **Cambios en sí mismos** está compuesta por las siguientes sub-subcategorías: Apropiarse del rol de psicoterapeuta, Formación de la identidad de psicoterapeuta, Percepción de cambio en la seguridad personal, Aumento de la autonomía profesional, y Aumento de las habilidades clínicas.

En relación a **apropiarse del rol de psicoterapeuta**, aparece una sensación de mayor naturalidad y profesionalismo a la hora de atender a sus pacientes, *“yo creo que algo que también vi más es como el sentirme más natural al interior de las sesiones” (H1)*, y conocerse a sí mismos en el rol de terapeuta como lo expresan los participantes H1 y M4: *“como de sentir apropiarme más como del rol. Yo creo que esa es la palabra, como apropiarte más de eso y el que cada vez también uno va teniendo más conocimiento, entonces más cosas que poder desplegar al interior de... de las sesiones” (H1)*, *“yo creo que aprendí un montón y esto también de sentir que ya puedo ser como una adulta y como mi rol de terapeuta, de psicoterapeuta y eso” (M4)*.

También dentro de apropiarse del rol de psicoterapeuta, aparece la adopción de cierta postura hacia sus pacientes, *“No ser un profesor de la vida de los pacientes, sino ser una persona dispuesta a escuchar y a escuchar bien” (H2)*, *“Ayudar al paciente a aceptarse a sí mismo” (M9)*.

Sobre la **Formación de la identidad de psicoterapeuta**, mencionan que es algo que se debe adquirir durante el proceso de práctica profesional. Y hay quienes mencionan en su relato la profesión propiamente tal, *“Hacer nacer un psicólogo” (M1)*, y la mayoría menciona el asumir el rol, *“Conocernos a nosotros en rol de terapeuta” (M6)*, *“a través de la experiencia corta que hemos tenido como... como psicoterapeutas, que al final te hace apropiarte más del rol” (H1)*, *“la confianza que te da el grupo de supervisión y la supervisora también, que te*

hace decir como "sí estoy haciendo psicología y sí soy psicóloga", estoy como ayudando al paciente a entenderse a que entienda su mente y yo creo que hablo por mí quizás que todos salimos como de la práctica con el como... con el sentimiento de decir soy psicólogo, solamente me falta el examen de grado y ya atender como que ya estoy preparada para eso" (M5). Y también mencionan como la supervisión grupal les permitió reflexionar sobre la adopción de esta identidad de psicoterapeuta, "yo creo que hemos hablado también en supervisión, lo que también encuentro que lo hace súper bonito, eh como el tener este espacio para poder hablar de que lo que finalmente se trata ser psicólogo" (M7).

Dentro de los cambios en sí mismos/mismas, mencionan la **Percepción de cambio en la seguridad personal**, traducida en un aumento en la seguridad personal, tanto en sí mismos/as, como en su capacidad de ayudar a sus pacientes, como mencionan las participantes M4 y M9: *"yo creo que el mayor cambio es como en la seguridad, en la seguridad que... que yo he sentido que tengo en mí misma de que soy capaz de hacerlo, de que... de que pueda ayudar a alguien" (M4), "es uno de los aspectos que quizás más rescato en términos de cambio personal en mi caso es que fui adquiriendo cada vez más seguridad y confianza en mí misma y en mis capacidades, como terapeuta" (M9). También un aumento de la **Autonomía profesional**, especialmente en la medida que avanzaba su práctica profesional, sin necesidad de confirmar cada una de sus acciones con las supervisoras, "el tema de la autonomía, que al principio llegué tan insegura y como que necesitaba preguntarle toda a la profe" (M4), "Yo creo que eso fue el cambio, como la autonomía que después al final empezaba a confiar un poquito más de mí y al final se me ocurrían a mí las cosas" (M2). Y, finalmente en relación a los cambios en sí mismos/mismas, aparece un **Aumento de las habilidades clínicas** percibidas por los participantes del estudio, por ejemplo, en relación a la empatía, capacidad de escucha, como se ilustra en la siguiente cita: "me ha ayudado a escuchar y a tener un oído un poco más afinado, quizás como están diciendo las cosas las personas, porque las dicen, entender un poco más las relaciones que me rodean" (H2). También la capacidad de acoger temas conflictivos de los pacientes, "ya me sentía como con mucha más habilidad de poder contener en esa sesión respecto al tema que me contaron" (H1), mejor alianza, "ayuda a la, a la alianza con... con los pacientes que van viendo igual que claro ya es como mi psicólogo y... y que ya tiene la confianza y que también eso ayuda, claramente al paciente a sentirse mucho más en confianza en que puedes decir cosas y que uno como... es capaz finalmente frente a sus ojos" (M4), establecimiento de límites, y diferenciación entre conflictos personales y de los pacientes, "una satisfacción enorme de poder como... separar bien lo que era mío y lo que no era mío" (M2).*

Por otro lado, la subcategoría, **Cambios en sí mismos atribuidos a la supervisión grupal**, está compuesta por las siguientes sub-subcategorías: Mejorar intervenciones realizadas, Autoobservación de reacciones emocionales, Aprendizaje vicario, y Reflexión sobre el rol profesional.

Los y las participantes mencionan que la supervisión les permitió **Mejorar las intervenciones realizadas**, por ejemplo al incorporar lo emocional y profundizar en los temas de los pacientes, evitando de este modo la paralización que inicialmente percibían en sus atenciones, *"como en lo que más me ayudaron a... como a mejorar por así decirlo, o a incorporar, fue como más en estos temas más emocionales o como cuando hay un tema, un tópico muy importante dentro de una sesión, a como no soltar ese tema, como que me ayudaron*

*a como entender, como ir sacando cada vez una capa, una capa, una capa, para llegar como a mantenerme ahí, que era algo que me... me costaba ahí un poco más” (H1). También les permitió la **Autoobservación de reacciones emocionales**, “pudiendo manejar de mejor manera la carga emocional de la atención de pacientes, uno va como con el grupo va como diferenciando un poco como que es lo tuyo que... qué fue el paciente lo que lo generó y así como que al final como que uno va manejando como todo esto como carga emocional de una forma como mucho más amena” (M8).*

El grupo de supervisión favoreció cambios en sí mismos/mismas por el **Aprendizaje vicario** y la observación del proceso de otros favorece cambios en sí mismos, “*Ver al otro como crecer...uno asume que tú estás en lo mismo” (M8)*, ya que consideran que comienzan a escuchar la supervisión de sus compañeros y compañeras desde el rol profesional de psicólogo y no desde la posición de estudiante. También consideran importante coincidir en el análisis de los casos con lo que menciona la supervisora, y valoran el poder aportar a la supervisión de sus compañeros y compañeras desde su nivel de desarrollo, “*Poder hacerlo desde nosotros y nuestra edad y nuestra experiencia” (M8)*.

Finalmente, mencionan que la supervisión también les permitió generar una **Reflexión sobre el rol profesional**, es decir, qué es ser un psicólogo o psicóloga, ajustar expectativas del trabajo realizado con los pacientes, “*creo que también el exponerme a la frustración que es ser psicóloga ayuda, porque claro la tolerancia ante estaba acá y ahora baja, sigue estando obviamente que uno... uno sigue frustrándose, pero creo como que el exponerse a situaciones en las que uno no puede salvar al paciente, no puede cambiarle la vida del paciente, no puede decirle como quiere decirle al paciente que tiene que hacer esto para que esté mejor. Creo que la exposición a eso como que obviamente ayuda y todo también como personalmente la experiencia de estar seis meses haciendo terapia y saber lo que lo que es como... vivir siendo psicóloga, que es lo que vamos a hacer por el resto de nuestras vidas” (M6)*, e incluso replantearse si pueden o no ser psicólogos o psicólogas, “*al final el espacio de supervisión y como la práctica en sí te da ese espacio que creo que la Nati también le había comentado que es como un mini experimento para poder saber si de verdad esto es lo que quiero hacer y dedicarme como en mi vida profesional o no y era lo que hablábamos con la supervisora, que al final es como una pregunta súper legítima ehh como para poder plantearse en el espacio de práctica” (M7)*. Caracterizando el espacio de la práctica profesional como un “*mini experimento” (M6, M7)*.

Finalmente, es importante mencionar que todos los sujetos de investigación evaluaron de manera positiva su participación en los focus group, considerándolo como una instancia de cierre y reflexión del proceso de supervisión grupal, “*Siento que se vio muy plasmado en este focus group como todo lo que rescatamos de que la experiencia haya sido grupal, así que eso es algo que que destaco mucho y que valoro mucho” (M9)*.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo conocer cómo la experiencia de supervisión grupal, durante la práctica profesional de estudiantes de la carrera de psicología, aportó en el desarrollo de la persona del psicoterapeuta. A partir de los resultados de la investigación, es posible afirmar que la supervisión grupal, durante la práctica profesional aporta en el desarrollo

de la persona del psicoterapeuta.

Se identificó que la **Percepción general de la supervisión grupal** es considerada como una instancia valorada positivamente en sí misma, lo que es concordante con Mastoras & Andrews (2011) quienes describen como hallazgo principal que los supervisados calificaron positivamente sus experiencias de supervisión grupal, lo que brinda apoyo al uso de supervisiones grupales en programas de formación. Así mismo, en esta mirada general positiva de la supervisión grupal destaca la valoración del trabajo grupal, subcategoría que fue desagregada del clima grupal (que se describe posteriormente), de modo de explicitar el quehacer en el grupo de supervisión, que sería concordante con las dinámicas grupales descritas por Yalom (1995) tales como el impartir información, el aprendizaje vicario y el aprendizaje interpersonal.

Con relación a la diversidad de casos a los que se puede acceder en una instancia de supervisión grupal, los participantes describieron como beneficioso poder conocer y profundizar en la vivencia de atención clínica proporcionada por sus pares; Kuechler (2007) identificó que uno de los beneficios de la supervisión grupal fue la posibilidad de conectar con otros que practican en otros settings y que provee la oportunidad de analizar casos desafiantes desde múltiples perspectivas.

En cuanto a la segunda categoría encontrada los **elementos de la supervisión grupal que favorecen el desarrollo de la persona del psicoterapeuta** son coincidentes con algunas competencias clínicas descritas por Sangüesa (2019), como la apertura a la retroalimentación como una competencia de automonitoreo, fue un elemento identificado como un facilitador dentro de la instancia grupal. Así también, el aprendizaje y conocimientos formales, y el análisis de casos, fueron subcategorías valoradas en el quehacer de la supervisión grupal que pueden relacionarse con las habilidades clínicas evolutivamente posibles descritas por Sangüesa (2019), específicamente con la formulación de hipótesis comprensivas y objetivos de trabajo basado en teorías, donde la autora describe metodologías de evaluación congruentes con lo descrito por los participantes del estudio.

Siguiendo con la retroalimentación, los participantes concuerdan como un elemento ventajoso, aquella otorgada por su supervisora, al igual que variados estudios de meta-análisis (Wilson et al, 2016; Mastoras & Andrews, 2011). Al respecto, la literatura también ha desarrollado taxonomías para la adecuada retroalimentación, aspectos que no fueron profundizados en la presente investigación.

Respecto de la retroalimentación dada por los pares, al igual que Mastoras & Andrews (2011), concluyeron que uno de los hallazgos más destacados y consistentes en los estudios revisados, y que se repite en este estudio, fue el valor de la retroalimentación entre los pares y la diversidad de perspectivas que recibieron de éstos. Avanzando en esta misma línea, la retroalimentación de pares sería beneficiosa para ayudar a los supervisados a sentirse respaldados y validados, sugiriendo que el grupo podría ser valioso para reducir la ansiedad y promover la confianza. Esto último, se relaciona con la subcategoría de soporte emocional identificada en la experiencia grupal, donde diversos estudios concuerdan que la metodología de supervisión grupal genera un espacio de contención emocional (Ögren et al, 2002; Kuechler, 2007; Masteras & Andrews, 2011). Al respecto, Kuechler (2007) describe el apoyo, conexión y solidaridad como los beneficios personales factibles de identificar de las experiencias de supervisión grupal; aspectos coincidentes con el soporte identificado por las y los participantes

de este estudio.

La categoría de **Clima emocional** muestra la importancia de la consideración del cuidado dentro del espacio de supervisión, teniendo los supervisores un rol importante, especialmente en los primeros meses de la práctica profesional. Siguiendo a Orellana (2019), esto se puede relacionar con la Dimensión del cuidado del supervisado y de la relación, tarea importante si se tiene en cuenta tanto las características de los profesionales en formación, como los contextos en los que desarrollan su práctica profesional, es decir, lugares donde posiblemente trabajarán con la violencia y la vulnerabilidad.

Así mismo, el tipo de relaciones descritas en esta investigación, son necesarias para lograr un adecuado nivel de exposición personal y profesional, teniendo siempre presente que “El principal responsable, dada su posición de jerarquía, de favorecer un proceso emocional cuidadoso y co-regulatorio durante la supervisión es el supervisor” (Orellana, 2019, p. 56).

Siguiendo a Yalom (1995), las características descritas en la categoría de clima emocional pueden corresponderse con dinámicas grupales que favorece el trabajo grupal, por ejemplo la Universalidad, al encontrar similitudes entre los miembros del grupo de supervisión, también es posible identificar las dinámicas grupales de altruismo, ya que los miembros del grupo se ofrecen ayuda y reconocen su valía dentro del grupo, y finalmente, en relación a las dinámicas grupales, Infundir esperanza, ya que al participar en la supervisión pueden observar tanto su proceso de desarrollo como el de los otros, confiando cada vez más en sí mismos.

Respecto a las **dinámicas grupales** percibidas por los participantes, la categoría de Clima emocional, parece estar dando cuenta de la dinámica descrita por Yalom (1985) de cohesión grupal, que en términos de la psicoterapia y la supervisión, se puede relacionar con el concepto de Alianza.

Y tal como lo indica la literatura, las supervisoras parecen cumplir por un lado el rol de formadoras y favorecedoras del desarrollo de las y los supervisados, como también el de evaluar (Gard y Lewis, 2008). Se puede concluir que, en la experiencia de los participantes, hubo un equilibrio entre estas funciones, resguardando así la alianza de supervisión.

Los resultados en relación al clima emocional, y su implicancia en la alianza de supervisión, coinciden con la literatura, ya que se ha encontrado que una alianza de supervisión favorable se relaciona con “una mayor autoeficacia de los supervisados y mayor bienestar, una mayor voluntad para la autoexposición durante la supervisión, mayor satisfacción con la supervisión, mayor satisfacción laboral (...), y sensibilidad interpersonal por parte del supervisor” (Watkins, 2014, p. 41).

Las características del clima emocional que favorecen el desarrollo de la persona del psicoterapeuta parecen permitir un contexto apropiado y seguro para que los supervisados y supervisadas desarrollen las competencias de automonitoreo que propone Sangüesa (2019) para terapeutas principiantes, como lo son el manejo de la ansiedad, la apertura a la retroalimentación y la autoevaluación.

Todos estos elementos parecen permitir que el grupo de supervisión se constituya en un espacio de desarrollo personal y profesional, donde sus miembros pueden ir tomando conciencia de este proceso de desarrollo, reconociendo cambios en sí mismos como el apropiarse del rol de psicoterapeuta y reconocimiento de sus habilidades clínicas, como también en la seguridad y autonomía personal. Estos elementos pueden asociarse como dice Orellana (2019), con la Dimensión del self de la supervisión clínica, es decir, trabajo con los

aspectos cognitivos, afectivos y corporales del self del terapeuta.

Es importante en la supervisión clínica, y en esta etapa del desarrollo profesional, “realizar un ordenamiento del conocimiento, tener una estrategia y un plan de trabajo que organice intelectualmente la terapia y el modo de estar del terapeuta” (Orellana, 2019, p. 59). Pero también integrando los aspectos emocionales y corporales, como posibles puertas de entrada para la comprensión del caso clínico.

En relación al proceso de **desarrollo de la persona del psicoterapeuta**, se reconocen cambios en sí mismos, **especialmente atribuidos al grupo de supervisión**, y no a la práctica profesional en general. Se considera que estos cambios corresponden a lo que Sangüesa (2019) define como habilidades clínicas evolutivamente posibles, como lo son la formulación de preguntas clínicas, la formulación de hipótesis comprensivas y objetivos de trabajo basados en teorías, la apropiación de un modelo de ayuda profesional, y el desarrollo de la empatía.

Y siguiendo a Orellana (2019), estos resultados se pueden comprender como parte de la Dimensión de la ayuda y colaboración profesional que se espera en la supervisión clínica, ya que permitiría que “el supervisado reciba ayuda y orientación en el plano profesional, la que debe favorecer un mejor desempeño y aumentar su eficiencia clínica” (p. 56).

Las características descritas en este proceso de desarrollo de la persona del psicoterapeuta corresponden a las características que en general los supervisores y supervisoras mencionan en los supervisados y supervisadas que describen como destacados, “madurez y autonomía, perspicacia, motivación, toma de conciencia, y apertura a la experiencia (Rocha y Kemer, 2022, p. 71).

A partir de los resultados de este estudio, es posible plantear que la supervisión grupal es beneficiosa para el desarrollo de la persona del psicoterapeuta en etapa inicial, ya que si el clima emocional es adecuado, permite la exploración emocional y la toma de conciencia de su proceso de desarrollo personal y profesional, a partir de la retroalimentación que recibe tanto del supervisor como de sus pares, y también por medio de la observación del proceso de los otros, pudiendo normalizar y validar las distintas experiencias durante la práctica profesional.

También en cuanto a la adquisición de un modelo de ayuda, el formato grupal permite que las y los supervisados puedan aprender que éste debe ser aplicado de manera flexible, reconociendo la singularidad del trabajo clínico. Descubriendo que tanto ellos como sus pares, y no sólo la supervisora, pueden ir haciendo uso de sus conocimientos, habilidades personales y habilidades clínicas para el trabajo que por primera vez están realizando.

De este modo si bien el grupo de supervisión es valorado por la contención, apoyo y seguridad que ofrece, al mismo tiempo, y probablemente por estas mismas características, favorece un proceso de madurez y autonomía personal y profesional.

A partir de estos resultados sobre cambios observados en sí mismos a partir de la supervisión grupal, se puede sugerir aumentar los espacios de supervisión con distintos focos (inserción al lugar de trabajo, desarrollo de un modelo de ayuda, persona del psicoterapeuta, entre otros considerando las necesidades de los miembros del grupo de supervisión), más que priorizar el número de pacientes atendidos durante la práctica profesional.

Si bien consideramos que la supervisión grupal es conveniente para esta etapa del desarrollo profesional, existiría una posible limitación en cuanto a la posibilidad de satisfacer de manera apropiada el mayor acompañamiento y supervisión que parecen requerir los supervisados, especialmente al inicio de la práctica profesional. Esta dificultad puede no estar

dada sólo por el tiempo de supervisión o el número de estudiantes que conforman el grupo, sino que por las necesidades particulares que cada uno de ellos pueda presentar. Por lo que una supervisión más centrada en el caso u otra más centrada en la persona del psicoterapeuta, puede no ser adecuada para cada uno de los miembros del grupo de supervisión. Es por esto que podemos sugerir la necesidad de dialogar regularmente con los estudiantes, para reconocer sus necesidades personales y evaluar si éstas son posibles de ser satisfechas en el espacio de supervisión grupal, o requiere de una supervisión individual.

Sin embargo, el manejo del tiempo para supervisar si fue reconocida como uno de los **obstaculizadores en el desarrollo de la persona del psicoterapeuta**. El manejo del tiempo está asociado al rol de la supervisora y las expectativas de los supervisados y supervisadas en la distribución tiempo equitativo para la supervisión de los casos. En relación a esto, no se encontró en la literatura revisada la descripción de este hallazgo directamente, sino más bien como un elemento a evaluar dentro de las competencias y/o del rol del supervisor/a. Así también, es posible hipotetizar que un aumento en la asignación de horas para la supervisión grupal por parte de las instituciones educativas, podría ser una estrategia facilitadora especialmente al inicio de la práctica profesional.

En relación a la evitación de conflicto, Quarto (2003) concluyó que los conflictos ocurren ocasionalmente, y que no son una característica típica de la relación de supervisión. Esto, podría relacionarse con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde la presencia de conflictos no fue un hallazgo relevante, sino más bien, se observó la presencia de la evitación de eventuales conflictos. Podríamos sugerir que la exploración y abordaje de los conflictos debería ser una tarea de las y los supervisores, ya que por una parte sabemos que puede influir negativamente en el clima emocional del grupo de supervisión, y por otra, como un modelo para las y los supervisados que están enfrentando este tipo de situaciones con sus pacientes.

Por su parte, Wilson et al (2016) indicó experiencias de supervisión poco provechosas, que se relacionarían con el conflicto, observables en la distribución del poder dentro de la supervisión. En este sentido, se puede plantear como hipótesis que el uso del tiempo de supervisión, puede ser un conflicto de poder, que si no se maneja explícitamente para asegurar el equilibrio dentro del grupo, puede interferir en el clima emocional y en la alianza del grupo de supervisión.

En cuanto a la supervisión centrada en el caso y no en el profesional, detectada en esta investigación como como un obstaculizador para el desarrollo de la persona del terapeuta, sería un resultado contradictorio con los hallazgos del metaanálisis de Wilson et al (2016) donde se concluye que los supervisados están enfocados en el desarrollo de competencias clínicas por sobre la calidad del servicio al cliente, lo que podría deberse en parte a su conciencia de estar siendo evaluados y, en consecuencia, enfocarse en su propio desempeño. En consecuencia, el equilibrio estaría en proporcionar supervisiones que aborden de manera ecuánime tanto aspectos del supervisado/a como aspectos del caso en supervisión.

La relación con la evaluación es otra dificultad detectada en los participantes del estudio, ya que se encuentran persiguiendo la aprobación de sus competencias clínicas, y además, la obtención de su título profesional. Con la finalidad de disminuir estas tensiones, se hace relevante las sugerencias de Sangüesa (2019) en la conceptualización de las competencias clínicas evolutivamente posibles de desarrollar en el pregrado.

Respecto de la categoría clima emocional, apareció un elemento en torno a la relación establecida entre supervisoras y supervisados que puede afectarla negativamente: la jornada laboral de la supervisora, la cual, al no ser una jornada de tiempo completo, es percibida por las y los supervisados de esta investigación como de baja disponibilidad. Esto se puede relacionar con las características propias de los psicoterapeutas principiantes, quienes se caracterizan por, entre otras, estar ansiosos y con bajo nivel de autonomía (Gard y Lewis, 2008).

En cuanto a los aportes de la presente investigación, se reconoce la importancia de considerar las variables evolutivas personales y profesionales de los estudiantes de psicología que enfrentan su práctica profesional. Y cómo, a partir de esta consideración, las y los supervisores deberían tener conocimientos sobre las necesidades particulares de esta etapa del desarrollo profesional, como por ejemplo, definir que la práctica profesional debería ser estructurada por “etapas”, donde inicialmente requieren de mayor acompañamiento, guía y dirección, lo que probablemente incluye mayor tiempo de dedicación por parte de los y las supervisores, tanto dentro del horario establecido de supervisión, como durante el horario de atención de pacientes y de actividades propias del ejercicio profesional (inserción al lugar de trabajo, llenado de fichas, redacción de informes), para luego ir favoreciendo la autonomía de los practicantes. Se sugiere la realización de adecuaciones en el diseño de la asignatura de práctica profesional que conlleva horas de supervisión grupal, de modo de redefinir en etapas progresivas el proceso de supervisión grupal.

La participación en los focus group fue en sí mismo un hallazgo y aporte de esta investigación, instancia donde pudieron reflexionar sobre su proceso de participación por un semestre académico en un grupo de supervisión, lo que permite recomendar la introducción de una instancia de reflexión final con un facilitador/a externo al grupo, de modo de posibilitar la elaboración de la experiencia de supervisión grupal.

También, al considerar los resultados de la investigación, cobra relevancia el clima emocional de los grupos de supervisión, debiendo asumir un rol importante en esta tarea los y las supervisores, ya que como nos indica Yalom (1995), las dinámicas grupales, como la cohesión entre otras, son relevantes para la conformación de grupos de trabajo y en las etapas iniciales del grupo, son los líderes quienes deben establecer las bases para que estas dinámicas se establezcan.

Asimismo, fue importante explorar las dinámicas dentro de un grupo de supervisión, ya que la comprensión de éstas permitirá la construcción de climas de mayor colaboración (Lee & Thackeray, 2023). Y, además, nos revela la importancia de considerar cómo el clima emocional dará forma a la alianza de supervisión, lo que puede influir en la manera en que los psicoterapeutas principiantes experimentarán la alianza como un factor de cambio en los procesos de psicoterapia, y de futuros grupos de supervisión.

A partir de los resultados de este estudio, también podemos sugerir a los supervisores y supervisoras de práctica profesional considerar su rol dentro de la conformación del grupo de supervisión, asumir su rol de líder para el establecimiento de la cohesión grupal, un clima emocional contenedor, satisfacer necesidades de mayor dependencia inicialmente, considerar los aspectos identitarios involucrados en esta etapa del desarrollo personal, realizar evaluaciones y retroalimentaciones sobre la persona del terapeuta, centrándose en las habilidades y recursos observados, y no sólo en el déficit. Y en relación a estos últimos, ofrecer

orientaciones de cómo ir alcanzando un nivel esperado para la etapa profesional en la que se encuentran.

Finalmente, es importante considerar las limitaciones y proyecciones del estudio. Dentro de las limitaciones, consideramos el sólo haber contado con practicantes de psicología que fueron supervisados por supervisoras mujeres, por lo que no es posible identificar variables asociadas al género de las y los supervisores, que podrían generar ciertas similitudes o distinciones en la experiencia de supervisión.

También, es posible que las personas que acceden a la participación de un focus group hayan tenido una experiencia favorable, por lo que sería interesante investigar a aquellos participantes que no tuvieron una experiencia positiva, o que incluso reprobaron su práctica profesional, ya que podría otorgar mayor información respecto a los elementos de la supervisión que interfieren o dificultan el desarrollo de la persona del psicoterapeuta en esta etapa.

Otra de las limitaciones que nos parece importante considerar, es que uno de los focus group (Santiago) estuvo constituido por los mismos integrantes del grupo de supervisión, lo que pudo dificultar la expresión de obstaculizadores y eventuales conflictos percibidos durante el proceso, especialmente si consideramos que dentro de los elementos que interfieren el desarrollo de la persona del psicoterapeuta, identificamos en este estudio, la evitación de los conflictos.

A partir de esta discusión, podemos proyectar la presente investigación con la incorporación de la variable género de los supervisores, y una mayor descripción de sus características, y también poder incluir a aquellos casos de estudiantes que hayan tenido una mala experiencia en la práctica profesional y/o en el grupo de supervisión. Es importante conocer aquellos aspectos que interfieren en los espacios de supervisión, especialmente en una etapa sensible de la formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte, H. J. (1994). How personal can training get? *Journal of Marital and Family Therapy*, 20(1), 3–15.
- Asociación Americana de Psicología. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Facultad de Psicología UNAM. www.psicologia.unam.mx
- Bhola, P., Raguram, A., Dugyala, M. & Ravishankar, A. (2017). Learning in the crucible of supervision: experiences of trainee psychotherapist in India, *The Clinical Supervisor*, 36:2, 182-202.
- Brautigam, B. (2018). Congreso de Psicoterapia, Reñaca, 2018.
- Carrasco, E. & Díaz, M. (2011). Taller de la persona del terapeuta: Supervisión grupal. De Familias y Terapias 20:31
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológicamente alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Céspedes, L., & Puentes, C. (2014). Supervisión en contexto grupal: Reflexiones desde la mirada intersubjetiva”. *Revista De Familias y Terapias*, año 23, número 36, diciembre 2014. Santiago, Chile.
- Colegio de Psicólogos de Chile (1999). Código de ética profesional. Colegio de Psicólogos de Chile. <http://colegiopsicologos.cl/>

- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Daskal, A. (2008). Poniendo la Lupa en la Supervisión Clínica, *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(3), pp. 215-224
- Daskal, A. (2016). *La persona del terapeuta*. Ediciones UC.
- Gard, D. & Lewis, J. (2008). Building the Supervisory Alliance with Beginning Therapists, *The Clinical Supervisor*, 27:1, 39-60, DOI: 10.1080/07325220802221470
- Gazmuri, V. & Milicic, N. (2013). *Terapia de grupo en niños. Una alternativa de crecimiento emocional*. Ediciones UC: Santiago, Chile.
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee Preferences for Feedback and Evaluation in Clinical Supervision, *The Clinical Supervisor*, 22:1, 21-33, DOI:10.1300/J001v22n01_03
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Joyce, A., MacNair-Semands, R., Tasca, G. & Ogrodniczuk, J. (2011). Factor Structure and Validity of the Therapeutic Factors Inventory-Short Form. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 15(3), 201-219.
- Kuechler, C. (2007). Practitioners' Voices, *The Clinical Supervisor*, 25:1-2, 83-103, DOI:10.1300/J001v25n01_07
- Lee, M. & Thackeray, L. (2023). Relational processes and power dynamics in psychoanalytic group supervision: a discourse analysis. *The Clinical Supervisor*, 42:1, 123-144, DOI: 10.1080/07325223.2022.2164537
- Mastoras, S. & Andrews, J. (2011). The Supervisee Experience of Group Supervision: Implications for Research and Practice. *Training and Education in Professional Psychology*, vol 5, No. 2, 102–111.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: Sage.
- Orellana, F. (2019). Dimensiones significativas de la supervisión clínica en el contexto de formación de terapeutas y supervisores del Instituto Humaniza Santiago. *Revista Clínica y Psicosocial: Vincularte*, N° (4), 49-70.
- Ögren, M., Apeleman, A., & Klawitter, M. (2002). The Group in Psychotherapy Supervision. *The Clinical Supervisor*, 20:2, 147-175.
- Quarto, C. (2003). Supervisors' and Supervisees' Perceptions of Control and Conflict in Counseling Supervision. *The Clinical Supervisor*, 21:2, 21-37, DOI:10.1300/J001v21n02_02
- Rober, P. (2017). Integrar la Persona del Terapeuta en la Supervisión: El Método del Dialogo Interno del Terapeuta. *Family Process*, Vol. 56, No. 2, 2017.
- Rocha, J. & Kemer, G. (2022). What must supervisees do to promote supervision? An exploratory sequential mixed methods approach, *The Clinical Supervisor*, 41:1, 70-87, DOI: 10.1080/07325223.2022.2045526
- Sangüesa, P. (2019). Propuestas para la práctica de la supervisión y evaluación de competencias clínicas en alumnos de pregrado en psicología. *Vincularte. Revista Clínica y Psicosocial*. Año 4, N° 4 (71-88), II Semestre.
- Sant, M. & Milton, M. (2015). Trainee practitioner' Experiences of the psychodynamic supervisory relationship and supervision: a thematic analysis. *The Clinical Supervisor*, 34, 204-231.
- Shechtman, Z., & Gluk, O. (2005). An Investigation of Therapeutic Factors in Children's Groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(2), 127–134. <http://doi.org/10.1037/1089-2699.9.2.127>
- Stewart, D., Shamdasani, P. & Rook, D. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taubner, S. (2018). *Congreso de Psicoterapia*, Reñaca, 2018.

- Watkins, CE. (2014). The supervisory alliance: a half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68(1):19-55. doi: 10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.1.19. PMID: 24818456.
- Wilson, H., Davies, J. & Weatherhead, S. (2016) Trainee Therapists' Experiences of Supervision During Training: A Meta-synthesis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 23, 340–351
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York: Basic Books.
- Szmulewicz E, Tita. (2013). La persona del terapeuta: eje fundamental de todo proceso terapéutico. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(1), 61-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272013000100008>