

Saber-hacer y saber-decir: supervisión clínica y formación de psicoterapeutas

Know-how and know-how to say: clinical supervision and training of psychotherapists

Tricia Rivero Borrell Zermeño^{(*)(**)} y Antonio Sánchez Antillón^{(**)(***)}

(*) Círculo Psicoanalítico Mexicano

(**) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

(***) Sistema Nacional de Investigadores (SNI), México

Resumen

Esta investigación se adhirió a la epistemología de la comprensión y tuvo como objetivo analizar, en el contexto de la formación de psicoterapeutas, las intenciones comunicativas y los estilos retóricos de los actos de habla de tres supervisores clínicos con diferentes perspectivas psicoterapéuticas y que ejercen su práctica en la Maestría en Psicoterapia -de corte interdisciplinar- en una universidad privada de México, con la finalidad de identificar cómo transmiten un saber-hacer y un saber-decir. Se asumieron como ejes conceptuales las propuestas de los actos ilocutivos de Austin y los estilos retóricos de Liberman; se utilizó como instrumento de análisis la grilla del Algoritmo David Liberman (ADL) en la modalidad de actos de habla de Maldavsky. Se encontró que las acciones discursivas ponen en evidencia determinadas dimensiones axiológicas individuales que dan cuenta de los valores y/o ideales desde los cuales intervienen e interpretan; que los supervisores tienden a ubicarse en posiciones asimétricas frente a los formandos; y que la escucha de los supervisores queda favorecida por su escuela psicoterapéutica de procedencia lo que los enfrenta con problemas epistemológicos que les dificultan la promoción del objetivo interdisciplinar de la institución formadora. Los resultados obtenidos favorecerán una mayor intelección de cómo se lleva a cabo -y no cómo se dice que se lleva a cabo- la supervisión clínica, lo que permitirá a los involucrados contrastar entre lo que sucede y lo que se proyecta como meta para afinar sus modelos de formación

Palabras clave: supervisión, actos de habla, estilos retóricos, ADL

Tricia Rivero Borrell Zermeño es docente en ITESO. Antonio Sánchez Antillón es investigador en ITESO y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (México)

La correspondencia sobre este trabajo debe enviarse a los autores a tricia@iteso.mx o antonios@iteso.mx

Abstract

This research adhered to the epistemology of understanding and aimed to analyze, in the context of the training of psychotherapists, the communicative intentions and rhetorical styles of speech acts of three clinical supervisors with different psychotherapeutic perspectives -who practice their task in a master's degree of Interdisciplinary Psychotherapy at a private university in Mexico-, in order to identify how they transmit a know-how and a know-how to say. The proposals of Austin's illocutionary acts and Liberman's rhetorical styles were assumed as conceptual axes; the David Liberman Algorithm (ADL) grid in the Maldavsky's speech act modality was used as an analysis instrument. It was found that discursive actions reveal certain individual axiological dimensions that account for the values or ideals from which they intervene and interpret; that supervisors tend to place themselves in asymmetric positions vis-à-vis trainees; and that the supervision of supervisors is favored by their psychotherapeutic school of origin, which confronts them with epistemological problems that make it difficult for them to promote the interdisciplinary objective of the training institution. The results obtained will favor a greater understanding of how clinical supervision is carried out - and not how it is said to be carried out, which will allow those involved to contrast between what happens and what is projected as a goal to refine their training models.

Keywords: supervision, speech acts, rhetorical styles, DLA

Supervisar, del latín *super* (sobre) y *visus* (visto), se define como la emisión de un juicio sobre el proceder de otro, en el sentido de controlar que se cumplan las reglas para que un sistema u organización funcione correctamente (Real Academia Española [RAE], 2014). Así, la acción de supervisar implica el establecimiento de una relación de superioridad jerárquica. Por eso, entre las principales características de un supervisor se encuentran la experiencia, el conocimiento del trabajo y de sus responsabilidades y la habilidad para instruir o dirigir (Pérez-Porto y Gardey, 2008).

En el contexto de la clínica psicoterapéutica, el proceso de supervisión consiste en que un profesional (el supervisado) contacta con otro profesional (el supervisor) para revisar el trabajo del primero de una manera más o menos estructurada. La Asociación de Psicología Americana (APA) define la supervisión clínica como: “un servicio profesional que emplea una relación colaborativa que tiene componentes facilitadores y valorativos, que se extiende a lo largo del tiempo, y cuyas metas son mejorar la competencia profesional” (APA, 2014, p.2), por lo que cuenta con ciertos objetivos, sigue ciertos modelos y prácticas e implica determinados procesos.

En el ámbito de la formación de psicoterapeutas, los rubros que las instituciones suelen establecer como niveles de formación se basan en un modelo tripartito que incluye la adquisición de saberes teóricos, el entrenamiento metodológico y la práctica

supervisada; algunos exigen, además, que la persona asista a un proceso psicoterapéutico personal mientras está en formación. La pretensión que persiguen los diferentes modelos de formación de psicoterapeutas es corroborar que el formando realmente se forme. Y para lograrlo, gestionan regulaciones legales, académicas y formativas que les permitan valorar la pericia del estudiante.

Así, la supervisión clínica en el contexto de la formación conlleva un proceso específico de enseñanza-aprendizaje focalizado en la interacción del supervisado con su consultante e implica sostener este proceso en dos dispositivos: uno, endogámico, que sucede en el aula; y otro, exogámico, en el consultorio de quien se forma. En el dispositivo endogámico, los supervisores gestionan métodos preventivos para afrontar factores personales -el cuidado de sí- del psicoterapeuta en formación; y, también, métodos valorativos para examinar tanto los efectos de la formación como de la práctica. En el dispositivo exogámico, la supervisión se convierte en un factor predominante que vincula los aprendizajes teóricos, la práctica de la psicoterapia, el cuidado del paciente y la eficacia del tratamiento.

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

Sin embargo, las investigaciones de los TEV están poco presentes en la enseñanza de la psicología clínica (Krause, 2011). En las instituciones de formación prevalecen los textos conceptuales, es decir, aquellos que presentan el pensamiento de escuelas psicoterapéuticas por encima de los estudios que muestran los resultados de las investigaciones empíricas, dado que este método pedagógico se dedica más a “formar” que a “informar” (Krause, 2011, p.91).

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

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

Para responder a la pregunta, este artículo tiene como objetivo principal analizar las intenciones comunicativas y los estilos retóricos de los actos de habla de tres supervisores clínicos con diferentes perspectivas psicoterapéuticas (sistémica, psicoanalítica y cognitivo-conductual). Las finalidades que se persiguen son: primero, determinar la posición en la que se ubica el supervisor frente al formando; segundo, inferir las dimensiones axiológicas que dan cuenta de los valores o ideales desde los cuales los supervisores intervienen e interpretan; y, tercero, colegir tanto sus tendencias de enseñanza como sus modos de transmisión.

Se parte del supuesto de que estas acciones discursivas expresan preferencias y decisiones que llevan implícito aquello que el supervisor supone que debe-ser de acuerdo con las propias concepciones y creencias que sustentan su práctica profesional; en consecuencia, estas acciones discursivas podrían constituirse en material pertinente que permita tanto a los supervisores como a las instituciones contrastar entre lo que sucede y lo que se proyecta como meta en sus modelos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la formación de psicoterapeutas.

Las escuelas psicoterapéuticas

Se considera que los supervisores, independientemente de su escuela de procedencia, cumplen con tres funciones:

1. La función de centrarse en los asuntos procesales, es decir, en el impacto de las habilidades o estrategias en la relación terapéutica.
2. La función de atender asuntos conceptuales, para que el formando se haga cada vez más hábil en la comprensión de su consultante.
3. La función de enfocar asuntos personales: actitudes, valores, conductas del formando que favorecen o impiden las relaciones entre supervisor-supervisado y consultante-terapeuta (Bernard, 1979, citado en Hackney y Goodyear, 1984).

Así, cada escuela psicoterapéutica pone el foco de atención de la supervisión en los diferentes elementos que conforman la práctica de la psicoterapia, a saber: el terapeuta, el cliente, el modelo, el contexto, la alianza, la técnica, las competencias y el objetivo de cambio o cura. Sin embargo, de todas las escuelas de psicoterapia han sido el psicoanálisis, la terapia sistémica y las terapias cognitivo-conductuales las que han propuesto un formato de supervisión (Daskal, 2008).

El modelo de formación propuesto por el psicoanálisis ha sido adoptado por la mayoría de los institutos y las sociedades formadoras de psicoterapeutas. Este modelo tripartito o “modelo Eitington” integra el análisis personal, el seguimiento teórico de formación académica y la supervisión. La International Psychoanalytic Association (2020) resume el currículo de la supervisión analítica de la siguiente manera: “el trabajo analítico supervisado consiste en dos casos que son vistos una vez a la semana y que demuestra el desarrollo de la transferencia del paciente, la neurosis, los factores genéticos y los conflictos principales”.

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

Por su parte, el objetivo de la supervisión en las teorías cognitivo-conductuales es el de promover en los formandos la adquisición de las competencias necesarias para ofrecer psicoterapia de buena calidad en cumplimiento del protocolo (Keegan, 2007).

Esta teoría sostiene que los diversos modos de intervención del supervisor con el terapeuta en formación son paralelos a los utilizados por un terapeuta con su paciente.

En general, estas escuelas psicoterapéuticas comparten aspectos metodológicos necesarios para la formación de psicoterapeutas. La diferencia principal en cada una de ellas está focalizada en cómo escuchar o desde dónde escuchar a la persona que acude a terapia especificando, de esta manera, tanto sus propias concepciones antropológicas, epistemológicas y deontológicas, como sus metas.

A continuación, se presenta el marco conceptual que orienta a esta investigación. Se parte de la definición de las tres categorías de análisis propuestas: intención comunicativa, estilo retórico y deseo. Posteriormente, se señala el método elegido para la obtención de los datos, así como la presentación de los resultados. Finalmente, se describen los hallazgos obtenidos, sus implicaciones y limitaciones.

Marco conceptual

Intención comunicativa

La teoría de los actos de habla, propuesta por J. L. Austin (1982), da origen al estudio de la lingüística pragmática señalando que la comunicación humana tiene como objetivo fundamental el conseguir determinados fines por medio del uso de la lengua, de tal modo que la actuación lingüística se compone de una serie de actos encaminados a la consecución de esos fines.

Los actos de habla son unidades básicas de comunicación con los que se puede realizar una acción (orden, petición, aserción, etc.). Al enunciar una frase cualquiera se cumplen tres actos simultáneos:

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

La intención comunicativa -acto ilocutivo- modela el discurso del emisor, puesto que sus actos lingüísticos irán encaminados a lograr el propósito que persigue (aunque sea de forma inconsciente), a la vez que también influye en la interpretación del receptor (Casalmiglia y Tusón, 1999); por lo tanto, para designar un acto ilocutivo es necesario determinar qué uso se le da a la locución.

Puesto que un acto ilocutivo está conectado con la producción de efectos según sus intenciones comunicativas, estas pueden clasificarse, de acuerdo con Austin (1982), en cinco tipos:

1. Judicativas: emiten juicios, veredictos, estimaciones, cálculos, apreciaciones sobre la base de pruebas o de razones, respecto de valores o hechos. Señalan la

verdad o falsedad, el fundamento o la falta de él, la razonabilidad o la irrazonabilidad.

2. Ejercitativas: consisten en el ejercicio de potestades, derechos o influencia, abogar o tomar decisiones en favor o en contra de una línea de conducta (idea, emoción, comportamiento).
3. Compromisorias: comprometen a hacer algo, declarar o anunciar intención de hacer algo, de tomar partido, usar una línea de acción.
4. Comportativas: tienen que ver con las acciones y reacciones -pasadas, presentes o futuras- frente a las actitudes, la fortuna y el comportamiento social de los demás.
5. Expositivas: suponen expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos y referencias; ponen de manifiesto el modo en que las expresiones encajan en un argumento o conversación, cómo se están usando las palabras.

No basta, sin embargo, conocer las intenciones del hablante; es necesario, además, clarificar los rasgos estilísticos con los que comunica estas intenciones. Bajo el supuesto de que todo acto de habla tiene un componente de contenido y un componente de estilo, se considera que un sujeto posee un conjunto de pautas estilísticas o modos de expresión consistentes y habituales que pueden ser organizados en categorías delimitadas (Allport, 1961; Liberman, 1970; Halliday, 1982; Norton, 1983).

Los estilos retóricos de David Liberman

La obra del psicoanalista argentino David Liberman (1920-1983) se caracteriza por su interés en la teoría psicoanalítica y por su intento de “hallar criterios diferenciales para distinguir entre las estructuras clínicas a partir de la consideración de los recursos expresivos de los sujetos” (Maldavsky, 2000, p.16).

A través del estudio de análisis de casos, Liberman (1970,1971,1972,1976) piensa que los puntos de fijación libidinales que determinan la neurosis o la psicosis tienen una relación significativa con los modos comunicativos de los pacientes. Así, elabora una clasificación psicopatológica tomando como base los estilos comunicativos de las personas a partir del estudio lingüístico de la sesión.

Estos estilos comunicativos tienen coincidencia con ciertos aspectos del desarrollo de la libido propuesta por Freud (1905/2011): oral primaria, sádico oral canibalística, sádico anal expulsiva, sádico anal retentiva, fálica y genital; como el paso de una indiscriminación sujeto-objeto a un mayor nivel de discriminación que culmina en la relación objetal (la relación del sujeto con el mundo que le rodea). De acuerdo con Liberman (1970,1971,1972,1976), cuando existe una fijación en alguna de estas etapas las pautas comunicativas pueden estar subdesarrolladas o sobredesarrolladas a costa de otras, lo que se traduce en el surgimiento de estructuras psicopatológicas. Lo anterior le permite plantear la hipótesis de que las estructuras psicopatológicas se expresan en el discurso del individuo a través de un modo de articular el lenguaje, a manera de un estilo retórico o pauta estilística.

De esta forma, Liberman plantea una categorización de siete rasgos estilísticos que se corresponden con determinadas modalidades de expresión preferidas por los

emisores y que dan cuenta del “grado de categorización en que la persona ha estructurado su sistema de valores” (Lieberman, 1976, p. 256). Estos estilos son:

1. Visceral (carente de valor simbólico y de implicación subjetiva).
2. Reflexivo (enfatisa el pensamiento abstracto y el valor de la verdad).
3. Lírico (referido a estados afectivos, fundamentalmente el amor).
4. Épico (privilegia el valor de la justicia y se opone a lo arbitrario).
5. Narrativo (privilegia el saber y se centra en el orden).
6. Demostrativo (tiende a aconsejar y/o advertir, se centra la dignidad).
7. Dramático (se centra en la consecución de logros, toma como valor la armonía estética).

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

Resulta necesario destacar que, de manera pionera, “David Liberman aprovechó el concepto freudiano de pulsión para establecer nexos entre los deseos y los estilos comunicacionales y propuso distinguir a cada sujeto por el predominio de alguno de ellos sobre los demás” (Maldavsky, 2013, p.30).

Maldavsky (2007) sostiene que: “Lieberman denominaba estilo a lo que nosotros preferimos denominar lenguaje del erotismo” (p. 146). Con lo anterior, es posible observar que el planteamiento teórico de David Maldavsky coincide parcialmente con el de David Liberman, puesto que ambos consideran que un sujeto posee un conjunto de pautas estilísticas -o lenguajes del erotismo- que pueden ser organizados en categorías delimitadas.

Sin embargo, cabe distinguir que Liberman enfoca sus investigaciones en las estructuras psicopatológicas de los pacientes y sus estilos de expresión en el contexto del diálogo analítico con la intención de prestarle al analista recursos estilísticos complementarios con los cuales decodificar y “producir nuevos sentidos y significados al hecho de estarse analizando” (Lieberman, 1976, p.38). Por su parte Maldavsky, con la elaboración de sus instrumentos, enriquece esta utilidad clínica y la hace extensiva a “características no patológicas, como ciertos rasgos funcionales de cada sujeto en su vida afectiva o laboral” (Maldavsky, 2013, p. 27).

Algoritmo David Liberman

El Algoritmo David Liberman (ADL) ha sido diseñado para investigar el discurso desde la perspectiva psicoanalítica freudiana; pretende detectar las pulsiones, esto es, “el aspecto motivacional o empuje que lleva a cada sujeto en determinada dirección y no en otra” (Maldavsky, 2013, p. 27) y las defensas.

Respecto al repertorio de pulsiones, Maldavsky (2000, 2004, 2013) destaca siete a partir de las propuestas de Freud (1905/2011) y de Liberman (1976) acerca de las etapas de desarrollo de la libido:

1. Libido intrasomática (LI)
2. Oral primario (O1)
3. Sádico-oral secundario (O2)
4. Sádico-anal primario (A1)
5. Sádico-anal secundario (A2)
6. Fálico-uretral (FU)
7. Fálico-genital (FG)

.A este repertorio lo nombra primero como lenguajes del erotismo (Maldavsky 2000, 2004, 2007) y, posteriormente, como deseos (Maldavsky, 2013).

De acuerdo con Maldavsky, “cada una de estas pulsiones es el fundamento de un deseo específico” (2013, p. 30) que queda expresado en un lenguaje del erotismo a partir del desarrollo pulsional y la mediación del preconscious. Estos deseos pueden expresarse en tres niveles de lenguaje: redes de palabras, actos de habla y relatos.

El instrumento del ADL para el análisis de los actos de habla “parte de la propuesta de Freud, quien supuso que el lenguaje tiene como meta expresar la vida pulsional y desiderativa del sujeto” (Maldavsky, 2013, p. 82); por lo que permite detectar los deseos de las escenas desplegadas en un intercambio conversacional en el “aquí y ahora conmigo” (Maldavsky, 2013, p. 82).

Por su parte, Sebastián Plut (2012), retoma las aportaciones de Liberman y de Maldavsky para ofrecer una grilla que simplifica los detalles conceptuales (pulsión, deseo, estilo o lenguaje del erotismo) y mostrar las correspondencias entre estos; esta grilla permite dar coherencia al sistema categorial utilizado en este estudio como instrumento de análisis.

Tabla 1

Grilla que muestra las correspondencias entre pulsión, deseo, estilos (o lenguajes del erotismo)

Pulsiones	Estilos	Deseos
Libido Intrasomática (LI)	Numérico (Visceral)	Especulativo
Oral primaria (O1)	Reflexivo	Cognitivo
Oral secundaria (O2)	Lírico	Amoroso
Anal primaria (A1)	Épico	Vindictorio
Anal secundaria (A2)	Narrativo	De saber
Fálico uretral (FU)	Suspense (Demostrativo)	Ambicioso
Fálico genital (FG)	Histriónico (Dramático)	Impacto estético

Método

Esta investigación está concebida desde una perspectiva cualitativa. Se basa en el análisis del discurso y toma como instrumentos la categorización de los actos ilocutivos propuesta por Austin (1982) y la grilla del Algoritmo David Liberman (ADL) en la modalidad de actos de habla (Maldavsky, 2000, 2004, 2007, 2013).

Se tomaron como objeto de estudio los actos de habla de las escenas desplegadas durante las primeras y segundas sesiones de supervisión (1°S y 2°S) en el contexto de formación, de tres supervisores con diferentes adscripciones psicoterapéuticas: psicoanalítica, sistémica y cognitiva-conductual. Los tres supervisores ejercen su práctica de supervisión en la Maestría en Psicoterapia, de corte interdisciplinar, en una universidad privada de México. Cada grupo de supervisión está conformado por cuatro miembros: el supervisor y tres formandos que cursan diferentes semestres de la maestría.

A cada supervisor se le designó con una clave para facilitar su identificación; así, al supervisor procedente de la escuela psicoanalítica se le adjudicó la clave SP; al supervisor sistémico, la clave SS; y al cognitivo-conductual, SC.

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

Una vez presentado el encuadre de la investigación y firmado el consentimiento informado por cada supervisor y por cada formando, se hizo la recolección de los datos mediante la audio-grabación de seis sesiones -con una duración cada una de tres horas- de cada uno de los supervisores. Se obtuvieron 54 horas de grabación que fueron transcritas en su totalidad. Aquí se muestran los resultados obtenidos del análisis de las 1°S y 2°S (18 horas de grabación).

Los datos fueron categorizados en ejes temáticos según los focos de atención emergentes; cada eje temático fue fragmentado en actos de habla (AH), esto es, en unidades mínimas de sentido desplegadas por cada supervisor. Se clasificó cada AH según su intención ilocutiva siguiendo la propuesta de Austin (1982) y se calificó con el instrumento para el análisis de los actos de habla del ADL (Maldavsky, 2013) para detectar los lenguajes del erotismo (estilos retóricos) expresados. Posteriormente, se realizó un conteo con la intención de establecer la dominancia tanto de las intenciones ilocutivas como de los estilos. En seguida, la calificación de los datos fue sometida a una prueba de confiabilidad interjueces con el fin de controlar el riesgo de sesgo. Para la presentación de estos resultados, cada acto de habla (# AH) fue numerado según su orden de aparición y se señaló en tipografía itálica el acto de habla textual de lo expresado por el supervisor.

De acuerdo con el objetivo de esta investigación -analizar las intenciones comunicativas y los estilos retóricos para identificar cómo transmiten un saber-decir y un saber-hacer-, los criterios de análisis de los discursos transcritos de las dos primeras sesiones de supervisión permiten precisar:

1. ¿Cuáles son los ejes temáticos emergentes según los focos de atención de los supervisores?
2. ¿Qué actos ilocutivos son prevalentes en cada supervisor y qué indican?
3. ¿Qué estilos retóricos prevalecen y qué muestran?

Con los resultados que se presentan a continuación fue posible identificar las fuerzas ilocutivas y los estilos retóricos para:

1. Determinar la posición en la que se ubica el supervisor frente al formando;
2. Inferir las dimensiones axiológicas que dan cuenta de los valores o ideales desde los cuales los supervisores intervienen e interpretan y;
3. Colegir tanto sus tendencias de enseñanza como sus modos de transmisión.

Resultados

Después de varias lecturas del conjunto de las dos sesiones, fueron emergiendo los ejes temáticos según los focos de atención de los supervisores, los que se categorizaron manualmente de la siguiente manera:

1. Actos de habla inaugurales
2. Actos de habla procesales
3. Actos de habla transmisivos
4. Actos de habla instrumentales

Se analizaron un total de 1,346 AH contenidos en las 1° y 2° sesiones de cada supervisor y de los cuales se tomaron 901 (338 en SS, 259 en SP y 304 en SC) que

muestran la predominancia de las intenciones y de los estilos. Es necesario subrayar que en todos los discursos de los supervisores se encuentra una combinatoria de actos ilocutivos y estilos retóricos; sin embargo, para los fines de esta investigación, se describen, a continuación, únicamente los resultados obtenidos en cada eje temático según las prevalencias de las intenciones y estilos de cada supervisor.

Actos de habla inaugurales

Los actos de habla inaugurales giran en torno a la introducción del curso, a la apertura del tema de la supervisión y a la creación de un ambiente propicio para llevar a cabo la tarea asignada.

Se encontraron en SS un total de 99 AH en los cuales predominaron actos ilocutivos de tipo judicativo (33%) con un estilo demostrativo (31%). Se destaca que los AH 1-3 que inauguran la 1ª S de SS están referidos a anticipar supuestas ansiedades sentidas por los formandos con respecto del ser supervisados: *Algunos alumnos sienten como si esta materia fuera una cacería de brujas* (AH-1). *Desde mi punto de vista no tiene que ser así una supervisión* (AH-2). La conjugación dada al verbo sentir (*sienten*), determina una intención judicativa, es decir, una presunción con respecto de valores que pretenden señalar una verdad o falsedad (Austin, 1982) y con calidad de juicio valorativo al servicio de la realidad, propio de un estilo narrativo (Maldavsky, 2004, 2013); sin embargo, al estar junto al adverbio de cantidad (*algunos*) atenúa este juicio mediante un acercamiento cauteloso que le evita comprometerse, propio del estilo demostrativo. Termina la enunciación mediante una comparación metafórica, *como si fuera una cacería de brujas*, que evidencia una exageración común a un estilo dramático cuya finalidad es crear un clima que plantee incógnitas a develar. Remata con otro juicio valorativo, pero esta vez de carácter adversativo (*no tiene que ser así*) lo cual le autoriza a hacer una rectificación sintáctica más acorde con exigencias formales. La frase *desde mi punto de vista* muestra una intención compromisoria que lo lleva a tomar una postura; aunque, a la vez, le facilita establecer un tipo de compromiso vago que le permite dar apertura a las posibles discrepancias de los interlocutores.

El AH-3, *¿cómo les ha ido a ustedes?*, es una pregunta abierta que busca indagar sobre los pensamientos que se van formando al interior de la mente del receptor. Este modo de intervención puede ser acotado como un acercamiento cauteloso afín a un estilo demostrativo. Así, mediante el uso de un acto de habla de estilo demostrativo -con el cual el supervisor pretende provocar un clima de asombro que plantea incógnitas-, se busca intencionar una respuesta que sea favorable al tema de la supervisión. La predominancia del estilo demostrativo en SS indica que el hablante se centra en torno de un atributo: la dignidad (Maldavsky, 2004, 2013). Por ejemplo, este supervisor establece un desafío competitivo entre los modelos psicoterapéuticos y los estilos del supervisor señalando que: *puede ser un excelente modelo* (AH-36), *pero si el profesor no tiene un buen estilo...* (AH-37) *o al revés: un mal modelo y un buen profesor...* (AH-38) *cambia toda la crítica* (AH-39).

En SP se distinguieron 111 AH en los que predominan intenciones de tipo judicativo (38%) con un estilo narrativo (33%). SP introduce el curso de supervisión señalando que: *este espacio de supervisión es curricular y académico* (AH-1), *es para revisar su trabajo* (AH-2), *y para que tengan una interlocución útil con otros* (AH-3). *Yo podré ayudarlos con preguntas que abran su escucha* (AH-4). Los AH 1-3 son actos preparativos que abren el espacio para que el supervisor pueda ocupar una posición

diferente al resto del grupo: la de un ayudante (AH-4) que facilita la consecución de los fines que, además, son señalados por él. El estilo narrativo encontrado en SP señala una tendencia dirigida a ubicar al saber como eje central que “permitirá decidir el propio hacer de un modo ordenado” (Maldavsky, 2013, p.65); por ejemplo, SP afirma que *la forma de trabajo tiene su razón de ser en función del método* (AH-43) *porque lo que se pone en juego es la recepción que ustedes hacen del caso* (AH-44). Mediante los señalamientos de rectitud y orden, SP crea un ambiente de grupo con una organización jerárquica.

En SC se contabilizaron 63 AH. Prevalcen los actos ejercitativos (33%), los cuales consisten en dar una decisión a favor o en contra de una línea de conducta, “es decir, que algo tiene que ser así, como cosa distinta de juzgar que algo es así” (Austin, 1982, p.203), más propia de los actos judicativos. Esta definición permite inferir que este supervisor no crea un espacio que paulatinamente demarque la posición asimétrica que ocupa con respecto del grupo, sino que la da por sentada. Por ejemplo, SC inaugura el curso señalando que: *de lo que trata esta supervisión es de reflexionar en conjunto sobre lo que ustedes hacen en su práctica psicoterapéutica* (AH-3) *y lo vamos a reflexionar a la luz del modelo de psicoterapia que propone la maestría* (AH-4). Por su parte, la lógica del estilo dramático -predominante en SC (36%)- está relacionada con el uso de analogías y causalidades a partir de las cuales se busca separar “aquello que es diferente al yo” (Maldavsky, 2013, p. 85), lo que coincide con la aseveración de la posición asimétrica elaborada por Austin (1982). Esto se observó en aseveraciones de SC en las que demuestra cómo se llevará a cabo la supervisión: *no esperen regaños de mi parte* (AH-9), *salvo excepciones donde sí sea evidente que la regaron* (AH-10) *y que fue un error* (AH-11). Los AH 9-11 dan cuenta de que el supervisor se ubica en el lugar del que sabe con respecto de los formandos.

La tabla 2 muestra la prevalencia de la fuerza ilocutiva y del estilo retórico de los AH de cada supervisor en el eje inaugural:

Tabla 2

Dominancia de actos ilocutivos, deseos y estilos en el eje inaugural. Actos de habla procesales

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (SS)	Frases de suspenso, advierte, aconseja, orienta, chismorrea.	Ejercitativo	Demostrativo
Psicoanalítico (SP)	Informa, describe, justifica, aclara, define.	Expositivo	Narrativo
Cognitivo-conductual (SC)	Enfatiza, juzga, determina, ejemplifica, redundancia.	Judicativo	Dramático

Los actos de habla de tipo procesal son indicativos del marco participativo o encuadre que establecen el formato de producción mediante el acuerdo de las normas que rigen, por un lado, el orden de presentación de los casos a supervisar y, por otro, las

formas de evaluación. Estos actos de habla se encontraron mayoritariamente en la 1ªS; sin embargo, se hallaron constantes refuerzos de estos en las 2ªS.

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

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

El hecho de que estas fuerzas ilocutivas de tipo expositivo sean acompañadas de un estilo retórico con cualidades narrativas muestra que las frases están ligadas a un “deber-hacer” a través de imperativos condicionales, imposición de obligaciones, contratos e indicaciones que son acordes a una ley general (Maldavsky, 2013). Así, por ejemplo, SP afirma que: *por ahora estamos en este espacio*, (AH-9) *que es todavía un espacio formal y académico* (AH-10), y *hay que seguir las indicaciones* (AH-11). Por su parte, SS sostiene: *Voy a proyectar ahora el formato que debemos seguir* (AH-100). Y SC menciona que: *Vamos a comenzar explicando el formato para que entiendan su función* (AH-81).

Se destaca que en SP sólo se encontraron un total 24 AH correspondientes a este eje procesal. Cuando hace mención del formato sostiene: *pues creo que ya lo conocen* (AH-12). Ante la afirmación de los formandos pregunta: *No sé si quieran ustedes que comentemos algo en especial* (AH-13). Los formandos rechazan este ofrecimiento y, sin embargo, SP decide especificar que en cada sesión: *dos personas presentan* (AH-14), *tenemos tres horas* (AH-15), *entonces más o menos una hora veinte destinaría para uno y hora veinte para otro* (AH-16), *haríamos un breve descanso* (AH-17), *trataríamos de comenzar puntuales* (AH-18) y *de terminar puntuales* (AH-19), *para que el tiempo nos alcance* (AH-20). En cambio, SS elabora un total de 76 AH que acompañan la lectura del formato y que le sirven para marcar algunas precisiones; por ejemplo, señala que: *es importante que no guarden la información* (AH-36) *de los casos que presentan sus compañeros* (AH-37). Por su parte, SC hace uso de un total de 102 AH de los cuales la gran mayoría (83%) son paráfrasis del contenido del formato que buscan facilitar la comprensión de la información.

El conjunto de los AH de los supervisores relativos al eje procesal están preminentemente dirigidos a establecer formas de trabajo acordes a lo demandado por la institución, a la manera de un deber con el que hay que cumplir y que busca adecuarse a la realidad en cuanto a normas y reglas, propio de un estilo narrativo.

La tabla 3 sintetiza la prevalencia de los actos ilocutivos y de los estilos retóricos de cada supervisor en el eje procesal.

Tabla 3*Dominancia de actos ilocutivos, deseos y estilos en el eje procesal*

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (SS)	Elementos preestablecidos. Se sigue el formato, pero no el objetivo.	Expositivo	Narrativo
Psicoanalítico (SP)	Elementos preestablecidos. Se sigue el formato, pero no el objetivo.	Expositivo	Narrativo
Cognitivo-conductual (SC)	Elementos preestablecidos. Se sigue el formato, pero no el objetivo.	Expositivo	Narrativo

Actos de habla instrumentales

Se categorizaron como instrumentales a aquellos actos de habla referidos a completar el historial biográfico del consultante, de sus relaciones significativas y de los motivos de consulta; así como también lo referido a las hipótesis derivadas del caso presentado, a los modos y técnicas de intervención de los formandos y a las aseveraciones y sugerencias dadas por los supervisores.

En SS se contabilizaron 121 AH en los cuales predominaron las intenciones de tipo ejercitativo (39%) con un estilo demostrativo (38%); en SP se encontraron 96 AH, mayoritariamente expositivos (32%) con estilo narrativo (36%); y en SC hubo 98 AH con prevalencia judicativa (37%) y una combinación del estilo narrativo con el estilo dramático (27%).

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

En SS se observó que muchas de sus interrogaciones iban dirigidas a clarificar determinados aspectos de las relaciones vinculares del consultante del formando, mediante el uso mayoritario de *¿qué?* y *¿cómo?*. Por ejemplo, *¿qué pasó con la novia que tenía?* o *¿cómo se llevaba con su papá?* El hecho de elegir los aspectos vinculares del consultante apunta hacia una intención ejercitativa en la que el supervisor busca influir en el formando a favor de una línea de ideas y pensamientos favorables a discernir procesos de relación entre las partes (Austin, 1982).

En SP las preguntas fueron dirigidas a la comprensión de la composición familiar, de la historia de vida, y del motivo de consulta del consultante. Se distinguió el uso preferente de *¿por qué?* y *¿cómo?* Un ejemplo es: *¿Te ha dicho por qué decidió buscar ayuda ahora y no antes?* (AH-21). Este tipo de preguntas, propiamente expositivas, suelen poner de manifiesto el modo en el que las expresiones encajan en un argumento (Austin, 1982).

Las preguntas que elaboró SC fueron guiadas a ordenar cronológicamente los datos que expuso el formando respecto del motivo de consulta de su consultante. Se destacó principalmente el uso de “¿qué y cuándo?”. Ejemplo: *¿qué edad tiene ahora y qué edad tenía cuando se murió el padre?* De acuerdo con Austin (1982), las intenciones judicativas tienden a emitir juicios y estimaciones que pretenden señalar la razonabilidad y/o verificabilidad de cualquier argumento; de esta manera, las preguntas referidas a ubicaciones espaciales o temporales entran en esta clasificación. Cabe señalar que en este supervisor no se volvieron a encontrar preguntas, sino aseveraciones mayoritariamente judicativas.

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

Otro aspecto que resaltar es lo relativo a la construcción de la hipótesis y/o el diagnóstico de los casos presentados por los formandos. El formato que guía el modo de presentación de los casos estipula en uno de sus apartados la elaboración, por parte de los formandos, de una hipótesis que explique la problemática del consultante.

Se encontró que SS y SP utilizan el concepto “hipótesis” del caso, mientras que SC usa “diagnóstico” del consultante, lo que permite dar una idea de cómo son concebidos los tratamientos psicoterapéuticos y en qué posición quedan ubicados consultante y terapeuta. Por ejemplo, SC reivindica la hipótesis del formando, pero cambia el término por “diagnóstico”: *Sí, algunas de esas características nos pueden indicar un diagnóstico que tenga que ver con un trastorno límite de la personalidad* (AH-19). Los juicios valorativos, las confirmaciones y la corrección de frases ajenas son concordantes con el estilo narrativo, de acuerdo con la clasificación de Liberman y Maldavsky (1975) y Liberman (1976).

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

Con respecto de las técnicas y modos de intervención, se encontró que SS interrumpe constantemente al formando para corregirlo y señalar en cada caso la acción que deplora. Por ejemplo, afirma: *Tú seguiste un orden temático* (AH-75) y *yo te sugiero que hagas un orden de intervención* (AH-76), afín a un estilo demostrativo. Atenúa su crítica con una sugerencia más ligada a un acompañamiento que pretende reorientar el

rumbo y aboga a favor de una línea de conducta: *no dejes nada al aire* (AH-77), *todo lo que digas que sea puntual* (AH-78). Y cierra su intervención ejercitativa, consistente con el ejercicio de potestades (Austin, 1982), mediante la expansión del consejo al resto del grupo: *Y eso va para todos* (AH-79).

Los AH de SP relativos a las técnicas y modos de intervención están mayoritariamente encaminados a destacar a la escucha clínica como la herramienta más valorada en el ejercicio de la psicoterapia. Posterior al cuestionamiento que le hace al formando respecto de la hipótesis de su caso, señala que: *...esa es la herramienta psiquiátrica, ¿no?* (AH-23) *pero para nosotros es más útil la observación clínica desde la escucha* (AH-24), *cómo se describe él* (AH-25) *y no cómo lo describe un manual* (AH-26). Lo anterior es un ejemplo adecuado para comprender cómo se combinan la intención expositiva a través de una distinción utilitaria (AH-24) con el estilo narrativo expresado mediante un juicio valorativo y crítico (AH 25-26).

En SC se encontraron pocos AH relativos a las intervenciones del formando con su consultante. Después de corroborar el diagnóstico del consultante hecho por el formando, y de que este mencionara que su consultante suele perder el control durante las sesiones de psicoterapia, el supervisor aconseja -mediante la prueba de razones respecto de un hecho, propio de las intenciones judicativas- el uso de técnicas que: *ayudan a regular la emoción a las personas* (AH-54) *de una manera más cognitiva* (AH-55) *que sirven para que centre su atención en un estímulo presente* (AH-56); posteriormente, elabora AH descriptivos de las técnicas de regulación acompañados de ejemplificaciones y dramatizaciones; señala, por ejemplo: *porque si tú o yo estuviéramos en sus zapatos* (AH-60), propios de un estilo dramático (Lieberman, 1971, Maldavsky, 2013).

La tabla 4 sintetiza la prevalencia de los actos ilocutivos y de los estilos retóricos de cada supervisor en el eje instrumental.

Tabla 4

Dominancia de actos ilocutivos, deseos y estilos en el eje instrumental

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (SS)	Procesos de relación entre los elementos.	Ejercitativo	Demostrativo
Psicoanalítico (SP)	Identificación del propio pensar, comprensión.	Expositivo	Narrativo
Cognitivo-conductual (SC)	Apuntan a la razonabilidad y verificabilidad.	Judicativo	Dramático

Actos de habla transmisivos

Son aquellos relacionados, por un lado, con la transmisión de tipo magisterial-tradicional en la que el supervisor demuestra sus conocimientos teóricos y, por el otro,

con la expresión del mundo individual del supervisor: concepciones, posturas, experiencias profesionales, vivencias.

En SS se contabilizaron un total de 42 AH relativos al eje transmisivo; en SP, un total de 28 AH; y en SC, 41 AH. Se encontró una coincidencia en las fuerzas ilocutivas de tipo expositivo en los AH de los supervisores (39% en SS, 32% en SP y 37% en SC). La mayor parte de estos estuvieron dirigidos a clarificar conceptos teóricos y a la expresión de referencias epistemológicas. Con respecto de los estilos, se halló que en SS predomina un estilo demostrativo (38%); en SP, el estilo narrativo (38%); y en SC predomina un estilo dramático (27%).

Se destaca que SS interrumpe la presentación del caso del formando para especificar posturas teóricas, por ejemplo, señala que: *desde los principios sistémicos (AH-6), hay que empezar a externalizar toda la narrativa (AH-7)*. El formando continúa su exposición, pero es otra vez interrumpido por quien supervisa quien manifiesta el deseo de hablar acerca de algo específico: *la recursividad (AH-10)*; así, despliega 24 AH que explican este concepto propio de la teoría sistémica y apoya su discurso nombrando autores que han desarrollado la teoría. Intercala, además, AH que son ejemplos tomados de su experiencia profesional: *Hace poco estuve trabajando con un consultante que se quejaba de algo parecido...* (AH-18), con los que pretende aconsejar cómo proceder. El supervisor cierra su intervención con preguntas que buscan involucrar a la totalidad del grupo, propio de un estilo dramático: *Ustedes, ¿también lo ven? (AH-21). Los demás, ¿lo observan? (AH-33). ¿Lo habrían notado? (AH-41)*. Cabe señalar que la respuesta recibida por parte de los formandos es solamente un “Sí”: una afirmación colectiva que podría clausurar ese intercambio comunicativo y que daría la pauta para seguir con la exposición del caso.

SS remata su intervención con una invitación a profundizar en el aprendizaje de la teoría sistémica: *los invito a seguir un hilo conductual también, si no podemos ir armando un Frankenstein (AH-25)*. Tanto la invitación como la comparación de AH-25 parecen tener como intención el advertir contra elementos desorientadores, lo que es característicos del estilo demostrativo (Lieberman y Maldavsky, 1975; Maldavsky, 2013).

Por su parte, SP afirmó que: *sabemos que estamos en una época sociocultural en la que el narcisismo es predominante (AH-9), con ese efecto de la dificultad de reconocer la alteridad (AH-10)*. Los AH 9-10, dan cuenta de la concepción del mundo del supervisor expresada a través de una sentencia, es decir, de una decisión tomada. Posteriormente, uno de los formandos preguntó a qué se refería con el término “narcisismo”. El supervisor inició su respuesta aludiendo a la teoría psicoanalítica: *desde el psicoanálisis...* (AH-11) y cerró esta ponencia teórica diez AH después mediante un juicio valorativo y crítico ligado a la cultura, propio de un estilo narrativo (Lieberman y Maldavsky, 1975; Maldavsky, 2013).

En SC también se encontraron AH que aluden a saberes teóricos concretos. Por ejemplo, sostiene que: *el intento de suicidio es como una conducta frecuente en el trastorno límite (AH-12), el tratamiento que se ha visto que funciona con este tipo de personas es la Terapia Dialéctica Comportamental (AH-13)*. Este supervisor desplegó 31 AH para exponer los orígenes y las bases epistemológicas de esa teoría. El estilo narrativo se define por su constante alusión a saberes y descripciones concretas que acompañan su ponencia; por ejemplo, señala que: *es común encontrar comorbilidad (AH-21), es decir que el trastorno aparezca junto con otros (AH-22)*. Sin embargo, SC

intercala sus alusiones a un saber concreto de tipo expositivo con el uso, por un lado, de invitaciones a un hacer; por ejemplo: *yo recomiendo no ser muy enfáticos con estas personas* (AH-14); y, por otro lado, el uso de ejemplificaciones que verifican o refutan ciertas condiciones o pruebas; por ejemplo, afirma: *lo mismo pasa con cualquiera que no le pongan límites* (AH-23). Cierra su intervención sintetizando lo expuesto y remata mediante la expresión: *si les interesa, les puedo compartir una lectura* (AH-31), a la manera de una invitación común a un estilo dramático. Aún y cuando en SC hay una combinatoria de los estilos narrativo y dramático, este análisis se decanta por el predominio del estilo dramático debido a los efectos de su discernimiento encaminados a la creación de lo que Austin (1982, p.201) llama un “acto judicial”, esto es, lo determinado crea derecho lo que permite evitar las digresiones innecesarias, como también lo muestra el AH-31.

La tabla 5 sintetiza la prevalencia de los actos ilocutivos y de los estilos retóricos de cada supervisor en el eje transmisivo.

Tabla 5

Dominancia de actos ilocutivos, deseos y estilos en el eje transmisivo

Supervisor	Actos de Habla	Acto ilocutivo	Estilo retórico
Sistémico (SS)	Ejemplificación desde su propia experiencia profesional	Ejercitativo	Demostrativo
Psicoanalítico (SP)	Clarificación de usos y referencias del lenguaje	Expositivo	Narrativo
Cognitivo-conductual (SC)	Emisión de juicios sobre la base de pruebas o razones	Judicativo	Dramático

Discusión

Los actos de habla inaugurales consisten en un momento de apertura que favorecerá o no la creación de un espacio al interior del cual cobre sentido el discurso; son actos convencionales que se centran en lo que es esperable y/o usual, lo que supone un cierto estado de equilibrio tensional entre los interlocutores; de ahí que pueda sostenerse que toda enunciación de apertura se sustenta en una estructura canónica cuya función simula un conjunto de comportamientos que tienen una finalidad (Searle, 1980; Greimas, 1971; Bruner, 1995; Maldavsky, 2004, 2013).

En el contexto de esta investigación es factible inferir que la prevalencia de las fuerzas ilocutivas judicativas y ejercitativas en los actos de habla inaugurales de los supervisores poseen una finalidad reguladora encaminada a establecer posiciones asimétricas de tipo jerárquico con el propósito de dirigir y controlar las conductas, las

acciones y los pensamientos de los formandos en pos de la consecución de una meta determinada.

Esta meta varía según los ideales de cada supervisor y puede ser inferida según los estilos retóricos específicos en los que se expresa. Así, la predominancia de un estilo demostrativo en SS señala el valor de la dignidad como ideal (Lieberman, 1975, 1976; Maldavsky, 2013) y conduce a la expresión constante de valoraciones éticas que se avienen a una voluntad entendida como decisión existencial (Habermas, 1987). Esto pudiera estar relacionado con una tendencia de enseñanza común a un estilo de liderazgo autoritario tradicional (Kernberg, 1999) en el que el líder se posiciona como modelo a seguir y tiende a inhibir conductas exploratorias que no cuenten con su aprobación o que no armonicen con sus puntos de vista.

La predominancia de un estilo narrativo en SP permite dar cuenta de un discurso que gira en torno al saber como ideal, el cual, al estar acompañado de fuerzas judicativas, asegura la estabilidad y previsibilidad de los comportamientos y conduce a la justificación y a la aplicación de normas morales que se avienen a la formación de una voluntad libre y autónoma (Habermas, 1987). Se distingue una tendencia de enseñanza de tipo mayéutico que, a través de preguntas reflexivas, tiene como finalidad explorar el propio saber y hacer del formando.

La tendencia a organizar el discurso ajeno para darle un sentido de coherencia que estructure el pensamiento -incluso de manera redundante- es común a un estilo dramático (Lieberman, 1971), como se observa en SC. La organización de la trama en secuencias proporciona el contexto desde el cual comprender los hechos, los actores, las metas, las descripciones, los valores y las relaciones que forman la historia, lo que provee de criterios para seleccionar qué hechos incluir en el discurso (Maldavsky, 2000). Estos sucesos se ordenan en el despliegue de una secuencia hacia la conclusión del discurso, lo que permite discernir una meta de tipo racional que tiende a la consecución del logro como ideal eficaz que equilibra armoniosamente la escena desplegada.

Como se puede observar, existe en los supervisores una preferencia de transmisión de un saber-decir y un saber-hacer a partir del establecimiento de posiciones jerárquicas (entre un líder experto y un aprendiz) y, una vez asegurada esta posición, cada uno de los supervisores pugna por destacarse a través de la proyección de sus propios ideales manifestados en dimensiones axiológicas: la dignidad en SS, el saber en SP y el logro en SC. Estos ideales, como ejes transversales que guían la práctica de la supervisión, podrían transmitir de manera implícita el mensaje de cómo se debe-ser terapeuta.

Los actos de habla procesales, referidos a la comunicación de las normas y a las formas de trabajo que rigen la dinámica del grupo, son elementos del contexto que están preestablecidos por la institución, por lo que no son coelaborados a medida que la interacción se desenvuelve. Sin embargo, aun y cuando en el programa de la maestría son explicitados los lineamientos a seguir para lograr una visión interdisciplinaria, es factible observar que la escuela de procedencia de cada supervisor se impone en sus intervenciones; es decir, se sigue el formato, pero no el objetivo. Lo anterior pudiera significar que las tendencias de enseñanza se generan sobre la base de valores y representaciones socioculturales y epistemológicas propias.

En relación con los actos de habla instrumentales y transmisivos se observa que el diagnóstico del consultante o la hipótesis del caso es un eje importante tanto para los

formandos como para los supervisores; estos confirman o rechazan la hipótesis respaldados en elementos teóricos de su escuela de procedencia y que autorizan su decir. Lo anterior parece impedir que se cumpla con el objetivo propuesto por la maestría de elaborar hipótesis desde distintas perspectivas teóricas.

Pareciera que la naturaleza del conflicto de los consultantes (la demanda) no es colocado como eje central de la supervisión. Los supervisores se enfocan más en insistirles a los formandos que recopilen la mayor cantidad de información de la biografía del consultante para encontrar lo oculto o lo no dicho; quizás para que, en un momento posterior, comprender el padecimiento o la problemática.

El tipo de preguntas que elaboran los supervisores a los formandos con respecto de la biografía del consultante puede indicar la finalidad que persiguen. Así, el uso prevalente en SS de preguntas del tipo *¿qué?* y *¿cómo?* tiene como fin explorar las estructuras de relación entre las partes lo que procura la creación de criterios y estrategias que faciliten la resolución de la problemática del consultante. En SP se encuentran preguntas del tipo *¿por qué?* y *¿cómo?* cuya meta se encamina a la identificación del propio pensar y de la propia comprensión que el formando hace del caso. En SC la predominancia de preguntas *¿qué?* y *¿cuándo?* apuntan a emitir juicios y estimaciones con los que apelar a la razonabilidad y/o verificabilidad de cualquier argumento.

Por otro lado, se puede inferir que los supervisores se asumen como responsables de los sentimientos de fracaso o éxito de los formandos, por lo que elaboran intervenciones que alientan o premian la conducción de estos. Se destaca la ausencia de señalamientos directos que indiquen un mal proceder; sin embargo, se perciben intervenciones cautelosas que buscan dirigir las acciones y los pensamientos de los formandos. Algunas de estas intervenciones, con fuerza ejercitativa, pretenden ser sugerencias, pero esconden en realidad imperativos sostenidos mediante la alusión a experiencias profesionales: “hagan lo que digo” o “hagan como yo hago” parece ser el mandato de trasfondo.

Por este motivo es factible inferir que el recurrir a la propia experiencia profesional como un medio para ejemplificar lo que se pretende enseñar provoca un cierre en la comunicación de parte de los formandos. Parece que este tipo de actos expositivos tomados de la experiencia profesional son comprendidos como invitaciones a imitar los modos de intervención de los supervisores y promueven un cierre en el intercambio discursivo. Este cierre pudiera mostrar el fracaso de la meta desiderativa de los supervisores, ya que se observa que, ante el silencio de los formandos, el estilo del discurso del supervisor se trasmuta a un estilo lírico con el que queda expresada la renuncia a la meta y la posterior rectificación. En cambio, el uso de un estilo que dramatice escenas para ejemplificar lo que se pretende enseñar, abre el intercambio discursivo entre los miembros del grupo.

Con respecto de las funciones interaccionales que involucren a todos los miembros del grupo se aprecian pocas intervenciones por parte de los supervisores. Mayoritariamente la dinámica se desarrolla con un intercambio entre el supervisor y el formando que presenta su caso. SS suele terminar algunas de sus intervenciones con una interrogante que busca el parecer del grupo: “¿ustedes también lo ven?” o “¿ustedes ven lo que yo veo?”. Parece que este tipo de preguntas son interpretadas por los formandos como un cuestionamiento a sus capacidades, por lo que se escuchan tímidas afirmaciones o silencios. Austin (1982) llama a este tipo de actos como “carentes de efecto”, esto es,

que tanto la apelación como la ejecución son infortunadas. Si este fuera el caso, es comprensible que el intercambio inhiba la exploración.

Es factible observar, en síntesis, la preponderancia del uso de fuerzas ilocutivas y estilos retóricos en detrimento de otros. Así, en los hablantes donde impera un estilo dramático y una fuerza ilocutiva de tipo judicial, como en SC, es común encontrar una preferencia por involucrarse en situaciones que sostengan un vínculo armónico, como un director de orquesta; por lo que ante cualquier desarreglo tienden a exhibir sus encantos y su potencia para regenerar un estado de coherencia con el fin de restaurar ese rol protagónico con el que se busca imponer un modelo que favorezca la consecución de la meta desiderativa enfocada al hacer.

Los hablantes en los que predomina el estilo narrativo en combinación con una intención expositiva, como es el caso de SP, se caracterizan por su habilidad para analizar críticamente el significado coherente y concreto de los discursos y para poner de manifiesto cómo se están usando las palabras y si estas encajan o no en el argumento, dado que su meta desiderativa se enfoca en el saber para comprender. Sin embargo, tienden a ser rígidos en sus posturas y en sus ideas y meticulosos con la información suministrada, lo que provocaría -de no cuidarse- que en el formando se genere una sensación de infructuosidad en la tarea que se le encomienda; además, les cuesta percibir el efecto que su conducta provoca en los oyentes, comúnmente el aburrimiento.

La prevalencia en SS de un estilo demostrativo con una fuerza ilocutiva de tipo ejercitativo permite inferir que mantiene un estado de alerta frente a los estímulos que provienen del interlocutor, especialmente frente a situaciones que sean interpretadas como indignas, por lo que procura ejercer la toma de decisiones en favor o en contra de ideas, emociones o comportamientos que contraríen la meta desiderativa. Este estado de alerta, si es exacerbado, puede provocar que los pensamientos de este hablante se desorganicen por lo que la expresión de los afectos tiende a ser neutralizada a través de frases ambiguas.

Limitaciones del estudio

La intención de esta investigación fue revisar los modos de hacer supervisión clínica procurando identificar sus características, así como sus obstáculos. Sin embargo, los resultados que se desprenden no permiten presentar un producto final de un proceso, dado que otros factores, tales como la comprensión que los supervisores hacen de su propia práctica o las interacciones que se generan entre el supervisor y el formando, no fueron incluidos en este estudio. En relación con lo anterior, tampoco fue posible analizar discursivamente la aprehensión que los formandos hacen de lo dicho o sugerido por los supervisores. También es necesario señalar que en este estudio solo se presentó el análisis de los actos ilocutivos y de los estilos retóricos predominantes de las dos primeras sesiones de cada supervisor, sin considerar la combinatoria de las otras intenciones y estilos que aparecen en los discursos y en las demás sesiones; por lo que queda pendiente para posteriores publicaciones.

Conclusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio contrastan con el ideal declarado de la maestría en psicoterapia de donde se tomó la muestra para el análisis. Tal parece que el ideal de supervisar desde la interdisciplinariedad queda frustrado ya que, finalmente, cada supervisor está determinado por los conceptos teóricos y por los supuestos de psicoterapéuticos que aprendió en la corriente específica donde se formó.

Dado que los supervisores aquí estudiados son institucionalizados, esto los coloca frente a funciones específicas como lo es capacitar a los formandos -destinatarios de la experiencia- para lograr un saber-hacer y un saber-decir enfatizando lo interdisciplinar como el método más adecuado para la atención de consultantes; además, deben atender la solicitud de la institución con el significado especial de la pertenencia; posicionar la ética de la profesión como eje transversal; y promover la autogestión. Por lo que transmitir un saber-hacer y un saber-decir involucra también el saber-aprender, saber-comprender, saber-conocer y, sobre todo, la noción fundamental del saber-ser; esto es, encontrar la propia inteligencia, racionalidad y responsabilidad que prevengan del enclaustramiento en perspectivas sectarias expresadas en mecanicismos instalados en rutinas que impiden el flujo de nuevas experiencias y de nuevas cogniciones. Cumplir con lo anterior les demanda a los supervisores mostrar, a la vez que esconder, sus fundamentos conceptuales, los métodos y las técnicas con que conducen su propia práctica psicoterapéutica.

Hay que considerar también que la supervisión es un terreno híbrido, un dispositivo surgido del entrecruzamiento de otros dos (uno teórico y otro práctico) y, en este sentido, desconocido: en él cohabitan diferencias y proximidades ambiguas, felizmente un caldero para la producción crítica. Bion (1987), aludiendo al aprender de la experiencia, destaca el beneficio de tolerar la ambigüedad, en el sentido de atreverse a tomar aspectos parciales de diferentes teorías para ir acercándose a la comprensión del proceder clínico.

En el ámbito de la supervisión clínica dentro del contexto de la formación de psicoterapeutas no es factible el empleo de un dispositivo centrado en la escucha abstinentes (de lo que el formando dice acerca de su consultante). En este sentido, la condición obliga a no desconocer la especificidad del quehacer que agrupa institucionalmente a las personas sobre las que se pretende operar. Sin embargo, la escucha debe ser idónea y, además, alguien debe estar dispuesto a aceptar esa escucha y a poner en juego su quehacer. Para esta técnica (arte) de la escucha idónea del supervisor se requiere una clara posibilidad crítica, en su doble acepción: como criterio (discernir, juzgar, decidir) y como crisis (situación en la que se corre el peligro de perder la oportunidad). Es importante que un supervisor no sea impertinente, inoportuno, exponiéndose al peligro de perder la aceptación.

Con base en lo anterior, y por los resultados aquí obtenidos, se podría sugerir que, para trabajar de manera interdisciplinaria, se requeriría de una disciplina que mediara los conocimientos teóricos de cada enfoque desde la cual se desprendieran procedimientos técnicos homogéneos que tengan como criterio su inserción de acuerdo con el contexto de cada caso. Así, en este estudio se considera que la inclusión del análisis de las intenciones comunicativas y de los estilos de expresión de los supervisores clínicos permite reconocer la necesidad de conceptualizar, en términos comunicativos, las tendencias de enseñanza desde sus dimensiones axiológicas, lo cual favorece la construcción de modelos comprensivos de lo que ocurre dentro del dispositivo endogámico en el proceso de formación de psicoterapeutas. Es decir, si los supervisores

tuvieran acceso a una capacitación que los acercara a la comunicación pragmática y a los estilos narrativos, les permitiría tener un lenguaje descriptivo acerca de lo que está sucediendo en los intercambios dialógicos entre el formando y su consultante; además, si se comprende qué se hace y qué efectos se generan con lo que se hace, se podría lograr una reflexión de segundo nivel ayudados de las teorías psicológicas. Y, subsiguientemente, discriminar entre los niveles descriptivo, interpretativo y comprensivo desde la lingüística y la semiótica, podría ser ese tercer lenguaje que les permita articular los diversos saberes de la psicoterapia.

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

Referencias

- Allport, G. (1985). *La personalidad: configuración y desarrollo*. Herder.
- American Psychological Association. (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bion, W. (1987). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado*. Alianza Editorial.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel
- Daskal, A. (2008). Poniendo la lupa en la Supervisión Clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(3), 215-224.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921795003>
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2011). *Tres ensayos de teoría sexual* (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras Completas* (Vol. VII, pp. 109-224). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1905)
- Greimas, A.J. (1971). *Semántica estructural*. Gredos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols. Taurus.
- Hackney, H., Goodyear, R. (1984). Carl Rogers's client-centered approach to supervision. En Levant, R., Shlien, J. (Eds.) *Client-centered therapy and the person-centered approach: New directions in theory, research, and practice*. Praeger.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. Sage Publications.
- International Psychoanalytic Association. (2020). *Los tres modelos de entrenamiento*.
<https://www.ipa.world/en/Training/3models.aspx>
- Keegan, E. (2007). *Escritos de terapia cognitiva*. Eudeva.
- Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Paidós.
- Krause, M. (2011). Psicoterapia: ¿Oficio sin ciencia o ciencia sin oficio? *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 89-98.

- Lieberman, D. (1970). *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico. Tomo I*. Nueva Visión.
- Lieberman, D. (1971). *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico. Tomo II*. Nueva Visión.
- Lieberman, D. (1972). *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico. Tomo III*. Nueva Visión.
- Lieberman, D. (1976). *Lenguaje y técnica psicoanalítica*. Ediciones Kargieman.
- Lieberman, D. y Maldavsky, D. (1975). *Psicoanálisis y semiótica*. Paidós.
- Maldavsky, D. (1977). *Teoría de las representaciones. Sistemas y matrices, transformaciones y estilo*. Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2000). *Lenguaje, pulsiones y defensas. Redes de signos, secuencias narrativas y procesos retóricos en la clínica psicoanalítica*. Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2004). *La investigación psicoanalítica del lenguaje*. Lugar Editorial.
- Maldavsky, D. (2007). *La intersubjetividad en la clínica psicoanalítica: investigación sistemática con el algoritmo David Lieberman*. Lugar Editorial.
- Maldavsky, D. (2013). *ADL Algoritmo David Lieberman: Un instrumento para la evaluación de los deseos y las defensas en el discurso*. Paidós.
- Norton, R. (1983). *Communicator style: Theory, applications, and measures*. Sage.
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2008). *Definición de supervisión*. Definicion.de. <https://definicion.de/supervision/>
- Plut, S. (2012). Aspectos conceptuales y metodológicos. En *Psicoanálisis del discurso político*. Lugar Editorial.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Zohn-Muldoon, T. y Valencia-Vega, D. (2013). La supervisión del trabajo psicoterapéutico: una mirada reflexiva de la complejidad. En T. Zohn-Muldoon, E. Gómez-Gómez y R. Enríquez-Rosas (Eds.), *Psicoterapia contemporánea: dilemas y perspectivas*. ITESO / Universidad de Guadalajara / Universidad Iberoamericana León / Universidad Iberoamericana Puebla. <http://hdl.handle.net/11117/3859>