

Influencia del Vínculo Supervisor-Practicante en el Desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada

Lic. Diego José Guacajol Molina
Colegiado Activo No. 10577

Resumen: El presente artículo aborda la evaluación del vínculo supervisor-practicante durante la Práctica Profesional Supervisada como factor influyente en la adquisición de competencias psicoterapéuticas en base a tres aspectos de la perspectiva del psicoanálisis vincular de Enrique Pichón, específicamente la comunicación recíproca, triangularidad del vínculo y estructura triangular cambiante. Dicha investigación se enfoca en resaltar el valor del papel de la interacción del supervisor y el practicante para el desarrollo académico y formación profesional más allá de únicamente una evaluación cuantitativa o estandarizada, ampliándola al tomar en cuenta el factor humano como la apertura, confianza, diálogo y convivencia o dinámica entre los sujetos.

Palabras claves: Psicoanálisis vincular, práctica psicoterapéutica, vínculo supervisor-practicante, grupo focal, educación.

Abstract: This article approaches an evaluation of the supervisor-student's link during psychotherapeutic practice or internship as an influential factor in the acquisition of psychotherapeutic competences based on three aspects of Enrique Pichón's link psychoanalysis, specifically in reciprocal communication, triangularity of the link and the changing triangular structure. This research focuses on highlight the value of the supervisor and student roles in the academic and professional development beyond a quantitative or standardized evaluation, expanding it by taking into account the human factor like the opening, trust, dialogue and coexistence or dynamic between them.

Keywords: Link psychoanalysis, psychotherapeutic practice, supervisor-student's link, focal group, education.

El proceso de docencia como de formación profesional de estudiantes y la supervisión de práctica profesional representa un elemento clave como uno de los últimos pasos antes de optar por un grado académico de licenciatura, específicamente sobre la práctica profesional psicológica clínica que comprende las capacidades prácticas y teóricas de la psicoterapia.

Los elementos de la teoría y praxis en la supervisión de la práctica profesional psicoterapéutica permiten la evaluación

académica, sin embargo, el aspecto de la relación o vínculo entre el supervisor-practicante no suele ser profundizado en la evaluación de la práctica como tal. Por lo tanto, no se toma en cuenta la influencia de dicha interacción entre ambos sujetos como un factor que puede posibilitar o dificultar el desarrollo de competencias psicoterapéuticas. Por lo tanto, no se toma en cuenta la influencia de dicha interacción entre ambos sujetos como un factor que puede posibilitar o dificultar el desarrollo de competencias psicoterapéuticas.

Un ejemplo de evaluación que incluye el aspecto del vínculo se presenta en España, como lo expone Ruiz (2011), que propone el modelo de evaluación integre los aspectos de competencias de los estudiantes en conjunto con la satisfacción de los agentes involucrados como el cuerpo docente, institucional, administrativo, entre otros. Ahora enfocándolo al contexto guatemalteco, la práctica profesional supervisada clínica posee un enfoque cuantitativo, requerido según las normas académicas evaluativas. Con el fin de que la selección de centros de práctica maneje requisitos necesarios para un ambiente seguro para el practicante que es asignado según el criterio de sus competencias y perfil estudiantil. Pero la interacción entre supervisor y practicante sigue como factor que ha quedado relativamente excluido, así como el vínculo entre ambos sujetos que permite una retroalimentación cercana profesional para el desarrollo de competencias.

En ello recae principalmente la necesidad de investigar el tema, cuyo objetivo es humanizar aquel aspecto descuidado de la interacción entre los sujetos en su vínculo supervisor-practicante y evaluar su influencia como tal en el desempeño de practicantes psicoterapéuticos en Práctica Profesional Supervisada para posibilitar la comprensión de la influencia del vínculo y establecer bases para una estructuración de modalidad de supervisión profesional clínica eficiente que incluya la interacción supervisor-practicante como factor de desempeño.

La investigación cuenta con un grado alto de viabilidad basado en la interacción constante entre el investigador y los sujetos objetivo debido a que se comparte el rol de estudiante y practicante dentro del mismo ambiente. Por lo cual, se enriquece la experiencia y capacidad de

observación de perspectiva crítica interna como la de los sujetos expuestos en el contexto de interés. En cuanto al factor económico, su costo es moderado, en relación con que no requiere de recursos de financiamiento exponencialmente altos, únicamente el incentivo para los voluntarios (servicio de Catering) y el tiempo son los principales recursos empleados para la investigación.

Resaltar el hecho que la formación en la práctica psicoterapéutica no solamente comprende el manejo de teoría, conceptos y aplicación de estos, sino también la capacidad de relacionarse o vincularse con otros profesionales para una retroalimentación que complemente tanto la percepción propia del individuo; en esa comunicación recíproca los sujetos encuentren elementos de desarrollo mutuo, uno en su formación en la práctica profesional y otro en su capacidad docente o de supervisión. Es la parte humana de interacción entre ambos sujetos y aquellos que fungen como pares en la evaluación tienen un significado y propósito en el proceso de adquisición de habilidades terapéuticas y su refinamiento a través de la práctica profesional supervisada. Cabe mencionar que las investigaciones sobre supervisión se orientan a la evaluación y calidad del proceso, así como en los resultados que estos brindan a partir de la práctica de estudiantes, pero el factor relacional humano queda relegado a un plano secundario o dispensable en la evaluación.

Ahora, para contextualizar la presente investigación con relación a fundamentación teórica realizada a nivel investigativo internacional cabe mencionar los siguientes autores y sus respectivos resultados.

Moreira (2012), de Brasil, realizó una in-

investigación cualitativa cuyo objetivo fue la comprensión a profundidad de las condiciones de enseñanza y transmisión del psicoanálisis en la práctica de la supervisión clínica de pasantías de posgrado. Se utilizó una encuesta acompañada del uso de consentimiento informado, dirigido a 4 estudiantes a inicios de su práctica clínica. Los resultados indicaron que la supervisión clínica posee un sentido pedagógico que alude a la dimensión de control, en la función del supervisor surge esta imagen antagónica que toma dicho control y la función del analista como el orientador. En la interacción de dichas imágenes con el alumno, Moreira considera que la transferencia permite un lugar de aprendizaje, tanto a nivel individual como entre pares la supervisión requiere de dicha transferencia para la exposición no solo del desempeño del practicante, sino de sus procesos internos y la comunicación con su supervisor quien puntualiza dichas manifestaciones.

En la investigación de Jaramillo y Yáñez, (2015), se abordó el comprender la experiencia emocional de los estudiantes de pedagogía de Chile al enfrentarse a eventos de maltrato por parte de los docentes del establecimiento en sus prácticas profesionales, utilizando la técnica de incidentes críticos, para lo cual se entrevistó a 12 estudiantes. Los resultados establecieron que la interacción conflictiva por parte de un superior durante el proceso de prácticas influye significativamente en el estado emocional del estudiante y la autoeficacia percibida que aumenta los niveles de ansiedad e inseguridad durante el proceso. Algo que valdría la pena resaltar es que dichas figuras de autoridad pueden ser representadas por representantes o personal del centro de práctica al que asiste un estudiante.

Marques (2015), en Brasil, indagó sobre la inclusión de la tecnología para supervisión a distancia y su aprovechamiento. Su población consta de 19 estudiantes que aceptaron un consentimiento informado y se realizaron dos grupos, uno en el que 10 estudiantes asistían a supervisión presencial y 9 por vía Skype. Fue utilizado un cuestionario para establecer los parámetros a los que serían sometidos los estudiantes al emplear la plataforma Google Docs. Los resultados apuntan a que 11 personas tuvieron preferencia y mejor desempeño en práctica en lo presencial debido a que la relación se potencializa en dicho desenvolvimiento cercano. No obstante que es una herramienta valiosa, pero requiere de mayor rigurosidad y estructura para preservar un ambiente seguro para la información intercambiada al igual que la seguridad de identidad del paciente debido al ambiente.

Greacen, et al (2017), realizaron una investigación en Francia del impacto que presenta la necesidad de la supervisión clínica dentro del ámbito de visitadores de hogares a partir del uso del consenso *Delphi* con los aportes de los supervisores de los visitantes del programa *Compétences parentales et Attachement dans la Petite Enfance*. Los resultados indican que existe una necesidad de la supervisión en el ámbito de la psicología clínica más allá de la pedagógica o de competencias, más bien que se incluya el aspecto del individuo como ser y enfocado en la supervisión individual establece cuatro aspectos a consideración para una supervisión funcional. 1) La organización y el contexto de las sesiones de supervisión. 2) Las destrezas del supervisor. 3) La relación entre el supervisor y el supervisado y 4)

Las estrategias de intervención de la supervisión dentro del proceso de supervisión.

A continuación, se exponen investigaciones realizadas dentro del contexto guatemalteco que permiten la apertura para el abordaje del tema de la presente investigación. No obstante, el tema de la percepción de la influencia del vínculo supervisor-docente en el desempeño de la práctica profesional supervisada es un tema escasamente investigado, por lo que los resultados de las siguientes investigaciones han sido adaptados.

En cuanto a Orozco, Morales y Muñoz, (2009), realizaron un estudio que exploró sobre la práctica educativa de 14 profesores a cargo de cursos de investigación y experiencias de intervención junto con trabajo de campo en la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Escuela de Ciencias Psicológicas y el Colegio Profesional de Psicólogos de Guatemala. A ello se incluye aplicación de un cuestionario y entrevistas a graduados y profesores. Los resultados demostraron que la formación teórica y práctica conlleva procesos de reestructuración a los cuales la formación profesional de estudiantes debe ser facilitada la inducción a cursos y alianzas estratégicas para fortalecer el aprendizaje para una introducción al campo práctico más adecuado que a largo plazo funja en el ámbito profesional que a su vez proporcione paralelamente la formación profesional supervisada.

De la Roca (2012), realizó una aproximación al nivel de autoeficacia de los estudiantes de quinto año en la licenciatura en psicología clínica de la Universidad Rafael Landívar en cuanto a trabajo y participación en la práctica profesional supervisada, donde utilizó una adaptación de la escala de autoeficacia académica dirigida 40 estudiantes. Los resultados establecieron el que

la autoeficacia de los alumnos se encontró a un nivel adaptativo, con impresiones positivas sobre sí mismos y sus capacidades, que infiere una concepción adecuada personal y teórica influye en un desempeño adecuado en conjunto de demostrar el beneficio del proceso de supervisión durante la práctica profesional.

Sánchez (2012), investigó la influencia de la actitud de maestros en el establecimiento de un clima de trabajo y aprendizaje positivo dentro del aula en el Instituto Austriaco y Colegio de Viena de Guatemala. La muestra consta de 8 maestras, de las cuales 4 son del Instituto Austriaco Guatemalteco y 4 del Colegio Viena Guatemalteco. La metodología utilizada fue la observación con diario de campo, entrevistas abiertas en base a la teoría de Torrego y Lavanchy. Los resultados indican que para lograr un ambiente de trabajo y aprendizaje positivo el docente tiene que integrar el afecto en la enseñanza, reconocer las características y necesidades individuales de los alumnos, permitir y validar la expresión de opiniones y sentimientos, prestar atención y apoyo a los estudiantes, valorando la convivencia y comunicación entre docente y estudiante.

Por lo tanto, al tener una conceptualización más clara de la situación investigativa del tema objetivo, a continuación, se expone la justificación teórica que sustentará el procedimiento y análisis de la presente investigación.

Sobre el vínculo

El término vínculo proviene del latín *vínculum* (cadena, atadura) formada de *vincire* (atar) y el sufijo instrumental *-ulum* que según García y Gross (1988), hace referencia a la unión literal o simbólica de la persona, el nexo que se forma entre dos sujetos.

En cuanto a una definición más cercana al ámbito clínico psicológico, Consuegra (2010), destaca su importancia en cuanto a ser un factor determinante para el cambio en el paciente y la posibilidad de la existencia de un ambiente interpersonal facilitador como base para el trabajo de componentes activos en terapia. De esa forma la dinámica de las fuerzas internas de la persona en contacto con otros permite ese desarrollo en base a la misma reciprocidad de energías en la comunicación (Feist, Feist y Roberts, 2014).

Por otro lado, Jaroslavsky (2006), desde el psicoanálisis brinda parte de su criterio en cuanto a la definición del vínculo con apoyo de fundamentos de Norbert Marucco:

(...) Marucco en su libro “Cura analítica y transferencia” plantea algo similar al estudiar el narcisismo primario y su origen (...) escribe: “habría que diferenciar, en suma, cuando el “ser se realiza en el no ser” o sea, en el ser de otro, y cuando el ser se realiza desde el propio ser, con el ser del otro, o sea, desde ambas puntas de la relación dual”. Estaría estableciendo aquí una diferencia entre enamoramiento, donde emergería una realización del sujeto en el no-ser; del amor en el cual el sujeto está discriminado de su amada. (Jaroslavsky, 2006, párr. 23)

Relaciones objetales, el apego y el vínculo

Cabe agregar que el concepto de vínculo, si bien tiene relación con el apego estos dos términos no tienen las mismas implicaciones en las relaciones humanas. Principalmente en base a su factor comunicativo. Ramírez (2010), hace mención del aporte de Lagache en el cual define las relaciones de objeto como “una tendencia o un comportamiento dirigido a un objeto, por

oposición a un comportamiento o tendencia dirigida a la propia personalidad”. Esto indica el aspecto materialista u objetivista de la relación objetal y no al aspecto vincular recíproco.

Análogamente en la investigación de la teoría del apego de John Bowlby y Mary Ainsworth se deposita interés al factor relacional del ser humano en su desarrollo temprano, enfocándose principalmente en la relación con los cuidadores primarios y cómo esto determina el desarrollo social e intrapsíquico del individuo (Bretherton, 1992). Consecuentemente Melanie Klein, amplía la motivación humana más allá de lo biológico pulsional expuesta por Freud, añade que existe un objetivo y motivación subyacente para la reducción de tensión en la persona. Aunque el sujeto en su finalidad consigue placer, este se ve condicionado a partir de las vivencias del sujeto en su infancia y las huellas mnémicas que asimiló proyectadas en sus relaciones actuales (Feist et al., 2014).

Bajo el enfoque de psicoanálisis vincular de Pichón, citado por Bernal (2000), abandona la concepción de la interacción del ser humano tan sólo a nivel objetal al agregar la connotación humana entre ambos sujetos en vez de ser extensiones del yo del individuo. Esto significa que la teoría del vínculo reconoce a ambos sujetos como un “otro” y que en dicho reconocimiento se produce la comunicación recíproca necesaria para el desarrollo del individuo y la integración saludable de su yo junto con el reconocimiento de las diferencias o similitudes de los “otros” con quienes entra en contacto.

Al disponer del acceso de información de las teorías de Bowlby, Klein y Pichón respectivamen-

te se entiende que el apego se refiere a la capacidad del ser humano de crear lazos afectivos con otros. En cambio, el vínculo tiene otro tipo de connotación que el apego, el cual que es la capacidad del ser humano de relacionarse con otros a un nivel comunicación o de interacción (Rivera, 2012). Por ende, el vínculo compete en cuanto al componente relacional social e interactivo bidireccional de la persona con otros y el apego al componente afectivo unidireccional.

Base motivacional en la dinámica social

El vínculo descrito como la capacidad de interacción y confianza entre dos sujetos es principalmente el objeto de estudio en la psiquiatría y psicoanálisis, Sin embargo, el factor social que adhiere Pichón a la teoría del vínculo amplía esta relación al nivel cultural y las exigencias del mismo contexto como condicionantes del proceso. Puget (2008), explica este factor social desde el psicoanálisis al mencionar que el ser humano es un “escenario” singular que entra en contacto con otros escenarios en los cuales se proyecta y se tiene una interacción con otro ser este también realiza el mismo procedimiento recíproco comunicativo de introyección y proyección.

Características del vínculo

Bernal (2000), en base a la teoría del vínculo de Enrique Pichón, menciona las siguientes características: es la mínima unidad de análisis de la psicología social, es condición de supervivencia, comunicación recíproca, es una estructura compleja, triangularidad del vínculo y su estructura cambiante.

Funciones del vínculo

Como se ha hablado de los elementos que

caracterizan al vínculo, ahora será abordado las funciones del vínculo como tal en el desarrollo del ser humano y la construcción de su psique.

Ungar (2011), y Urizar (2012), propone que el vínculo comparte características de funcionalidad similares a las del apego, no obstante, poseen diferentes aproximaciones de la relación humana. Primero que, si el apego permite mantener la proximidad afectiva y emocional del cuidador principal en la infancia temprana; el vínculo procura que el infante desarrolle seguridad en su persona para tener la capacidad de explorar sin la necesidad de dicha figura protectora al pendiente del sujeto. De ese modo el desarrollo progresivo da lugar a que el individuo sea capaz de interactuar libremente en la sociedad. Así como ampliar y explorar fuera la zona segura del círculo familiar, que brinda el espacio para el aprendizaje de estrategias frente a situaciones desconocidas que favorece la sociabilidad y la regulación emocional saludable.

Por otro lado, Jiménez (s.f.), propone una aproximación más clínica sobre la función del vínculo a partir del modelo genérico de la práctica psicoanalítica cuyos elementos son la simetría y asimetría relacional, investidura personal y la coordinación interactiva. Estos elementos permiten puntualizar la funcionalidad del vínculo en base al reflejo de la calidad de la transferencia que sugiere como indicador para la calidad de interacción y comunicación, que incluye aspectos afectivos.

El vínculo como tal dentro de lo que es la práctica profesional supervisada posee una estructura asimétrica a partir del hecho que en el proceso de formación el supervisor ha adquirido los conocimientos y práctica terapéutica necesaria

para su ejercer como supervisor, en cambio el practicante se encuentra en proceso de adquisición. Por otro lado, este aspecto de aprendizaje, que se da entre ambos sujetos, alude al aspecto simétrico del vínculo, donde ambos sujetos con diferencia en experiencia al ser dos individuos en aprendizaje personal y mutuo.

La comprobación de disposición y compromiso en la investidura personal para el vínculo refiere a aspectos de seguridad, en las que un vínculo saludable demuestra una interacción entre los sujetos, al punto de ser indicador de progreso profesional y personal.

Por último, con un enfoque interpersonal, la coordinación interactiva que hace nuevamente referencia a la simetría o asimetría del vínculo supervisor-practicante. Esto hace del vínculo una herramienta de identificación de patologías que son producto de relaciones enfermizas establecidas sobre directividad o permisividad como formación reactiva que compromete los roles de los sujetos dentro de un marco en que los sujetos adquieren un sentido permisivo/negligente o directivo/controlador. Se orienta principalmente a asumir un rol democrático o colaborativo entre los sujetos, recíproco, para una interacción y desenvolvimiento saludable.

A parte, otras funciones del vínculo se aprecian a partir de cómo este puede observarse en las dinámicas afectivas y de seguridad, como actitudes emocionales que los sujetos evocan entre sí. De acuerdo a Jiménez (s.f.): “La promoción del vínculo interpersonal se asocia directamente al resultado global de la terapia, lo que convierte a esta heurística en factor curativo independiente”. (p. 43). Que indica el valor curativo del vínculo en la interacción de los sujetos, si bien la práctica profesional supervisada no es un

proceso de terapia, es importante reconocer que dicho procedimiento se realiza bajo constante retroalimentación del individuo y sus situaciones personales en el acompañamiento de su supervisor, por lo que se encuentra latente el factor terapéutico del acompañamiento supervisor.

Confianza, un elemento investigativo del vínculo

Van Kooten (2007), en su introducción del texto *Beyond The ethical Demand* de Løgstrup aborda la necesidad de la ética y la confianza, que esta debe nacer de la relación humana que deriva de la experiencia y la metafísica. Con relación al vínculo, manifiesta el sentido de responsabilidad entre los sujetos, así como Pichón establece que no es una relación entre sujeto-objeto sino entre dos sujetos y por ende existe el reconocimiento del otro en su intención de trato como igual donde la ética fomenta una aproximación no intrusiva en la que la confianza se crea progresivamente en la comunicación recíproca.

El vínculo al ser contextualizado con la realidad social se aprecia cómo progresivamente se fomenta una sociedad incapaz de retomar la confianza como un valor de la vida humana. Trágicamente, ya que la confianza es un motor del vínculo, las relaciones humanas decrecen en cuanto a su capacidad de interactuar fuera de círculos seguros del individuo que delimitan su exploración y desenvolvimiento que son benéficos para la búsqueda de su identidad e integración de su yo.

Bauman (2006), que expone una crítica de la sociedad actual desde el análisis de la teoría de Løgstrup en cuanto a la confianza dice lo siguiente:

El mundo actual parece conspirar contra la confianza. Es posible que la confianza siga siendo, tal como lo señalo Knud Løgstrup, una emanación natural de la «soberana expresión de la vida», pero una vez emitida en nuestros días, busca en vano un lugar donde arraigar. (...) No hay puntos de orientación que parezcan tener una expectativa de vida más larga que los individuos que buscan orientación, por breve que puedan ser sus vidas corporales. La experiencia individual señala obstinadamente al yo como el pivote de esta duración y continuidad que tan ávidamente se buscan. En nuestra sociedad supuestamente adicta a la reflexión, la confianza no recibe gran estímulo. (p. 122).

De este modo se refleja la fragilidad de los vínculos humanos en la creciente sistematización consumista del mismo en la que su valoración pierde el sentido de un vínculo duradero al establecer un “mercado” de demanda afectiva descartable que deshumaniza la relación humana a una mera transacción volátil y pasajera de los individuos extendiéndose nuevamente a una relación objetal donde cada persona utiliza a un semejante como su objeto y no como otro ser con capacidad de comunicación recíproca.

Al tomar en cuenta la estructura del de la psique, el yo, superyó y el ello, es de vital importancia la mención que dichos elementos también se encuentran dentro del esquema comunicativo del vínculo con otros, es una interacción que permite la exploración de la persona y construcción de su yo como tal en la integración de las vivencias sociales y discriminación funcional que lo identifica como individuo único en relación con otros individuos (Larsen y Buss, 2005).

Sobre la práctica profesional

La práctica como tal es la acción de ejercer una acción después de haber obtenido recursos teóricos de formación, en cuanto a la práctica profesional esta se define como como “la experiencia acumulada a través del ejercicio teórico-práctico realizado en un ámbito laboral público o privado interactuando con el contexto real y aplicando los conocimientos y destrezas desarrollados en su formación estudiantil”. (Piña, s.f.).

Esto comprende la primera aproximación a la realidad del contexto laboral de las profesiones al estar durante el proceso de aprendizaje universitario o de carrera. Esto involucra estructuras formales para la organización de las entidades educativas como de empresas o centros de práctica permitan un desarrollo adecuado del estudiante en su vivencia de la práctica profesional.

Ahora bien, si la práctica profesional se centra en el ejercicio de actividades referentes a una carrera o profesión, la práctica profesional supervisada clínica únicamente aborda lo que compete a la carrera de Psicología Clínica, que incluye las variantes en sus corrientes terapéuticas. En consideración con que la práctica profesional supervisada clínica será investigada dentro del marco y contexto universitario y clínico del Instructivo General Facultativo de Intervención Psicológica y Práctica Profesional Supervisada ad experimentum de la Universidad Rafael Landívar (2016) expone que este concepto se refiere a “la asignatura que contempla la culminación del proceso de práctica clínica de los estudiantes, la cual se cursa durante el quinto año de carrera y se encuentra dividida en tres etapas, una para cada ciclo lectivo”. (p. 7).

La realización de la práctica profesional supervisada clínica incluye principalmente un elemento de acompañamiento el cual es la supervisión, que según la Real Academia Española (2017), lo define como el “ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros”. Lo cual alude a dos sujetos, aquel que practica y aquel que supervisa.

Dentro del contexto guatemalteco el Colegio de Psicólogos es el principal exponente de la teoría relacionada a la investigación de la práctica profesional supervisada, a lo cual Consoli, Sechel, Grazioso, Figueroa y Musso (2017), exponen la base de la investigación de la supervisión en crecimiento exponencial desde la integración de la psicología en la formación profesional en 1946. De ello exponen la constante integración de nuevos elementos aplicables dentro de la práctica psicológica y de la supervisión clínica como tal, en el desarrollo de la inclusión de la psicología en otros ámbitos y trabajo interdisciplinario que ha permitido el crecimiento de la carrera como tal en Guatemala.

Consoli, Sechel, Grazioso, Fernández y Cobar (2017), proponen elementos importantes tanto para la docencia de la supervisión como para la práctica de la supervisión, tal como el uso estandarizado del consentimiento informado, el Código de Ética, cumplir con tener una licenciatura profesional para la práctica y ser colegiado activo. Además de que el proceso de supervisión adquiera una connotación de cuasi-terapia en la que el practicante sea tratado similarmente a un paciente, no obstante, este no queda sujeto a dicha imagen, más bien, el que se le permita al sujeto experimentar mediante la interacción de otro individuo cuya preparación es mayor desarrolla las competencias tanto

de comprensión del rol desde la praxis de la profesión, así como de la del sujeto que demanda el servicio.

Por otro lado, el vínculo patológico puede afectar fuertemente a las competencias y desarrollo profesional ya que si este se diere prominentemente desde una estructura vertical donde el supervisor quede como un terapeuta directivo provoca un sesgo y obstáculo para un vínculo saludable de interacción recíproca. De Castañeda y Cobar (2017), rescatan lo que es, o debe de ser un elemento dentro del vínculo supervisor-practicante, la autoridad. Esta, así como se trata dentro del contexto terapéutico, existe una estructura de autoridad establecida desde las instituciones académicas y en relación con la preparación profesional de los individuos, por ende, la jerarquía es presente en el vínculo de este tipo. A partir del proceso de supervisión el supervisor debe de procurar un espacio en el que el supervisado tenga la facilidad de compartir sus vivencias y sus interrogantes de la práctica, inclusive en conjunto con la supervisión de pares. Igualmente, la consideración de los elementos socioculturales de Guatemala tiene una predisposición al control del individuo de menor jerarquía, sin embargo, la práctica clínica promueve la interacción recíproca de ambos sujetos para la transformación de la visión directiva de la supervisión a una interactiva y segura.

Los sujetos, el supervisor y el supervisado

Los sujetos principales de la investigación son el supervisor y el supervisado, estos individuos no necesariamente presentan un perfil similar con sus pares por lo que es importante hacer la mención de que la figura del supervisor no es

representado únicamente por el catedrático o docente asignado por la institución académica de la que proviene el practicante supervisado, este también puede ser representado por las autoridades de los centros al cual asiste asiste el practicante.

De Lebl (2000), define al supervisor como “aquella figura enseñante que posee una jerarquía mayor a la del practicante y que a este le muestra, corrige, aclara, brinda pautas teóricas y prácticas y sugiere al practicante realizar introspecciones de su propio proceso y desarrollo.” (p. 30).

El practicante según el Instructivo General Facultativo de Intervención Psicológica y Práctica Profesional Supervisada *ad experimentum*. (2016), lo define como el estudiante de quinto año en la carrera de psicología clínica que ha llevado una preparación durante los cuatro años previos para el ejercicio profesional y que dentro de la gestión de su *pensum* tiene que realizar la práctica de la teoría recopilada y exposición de su desempeño, calidad y ética en competencias psicoterapéuticas.

La relación o vínculo

Freud (1923), con su aporte de lo consciente e inconsciente, compete en cuanto al vínculo en la consciencia del ser y del reconocimiento de su inconsciencia. Bajo este esquema el individuo debe ser capaz de tener construida de forma íntegra su yo para que pueda diferenciarse del sujeto con el cual desarrollará un vínculo. Por lo que el aspecto intrapersonal es requerido para el desenvolvimiento del vínculo en la comprensión de las necesidades y objetos del paciente para que de este modo su desarrollo progresivo de su personalidad y su ser como tal llegue a pasar de relaciones objetales a la relación vincular, que denota el cambio de una comunicación unidireccional a bidireccional con

otro ser.

Como un punto principal, la estructura de la psique representa un paso inicial para la comprensión del vínculo entre el supervisor y el practicante. La relación de la estructura de la psique con la definición de la relación del vínculo entre el supervisor y el supervisado surge a partir de que para que estos dos sujetos tengan la posibilidad de entablar una comunicación recíproca, según la teoría del vínculo de Pichón, para que sean dos seres que se reconocen como tal más allá de una relación objetal, sino vincular.

Como se habló en los requisitos de la supervisión, queda implícita la estructura jerárquica dentro del vínculo supervisor-practicante, esto queda evidenciado a partir de la condicionante del adjudicar al supervisor la imagen de catedrático y evaluador; que paralelamente al practicante se le adjudica estudiante y evaluado respectivamente. Esta dinámica jerárquica si bien implica un esquema previamente establecido, en el campo de la psicología posee mayor flexibilidad, esto es en función de que el vínculo entre ambas partes debe ser nutritiva y no castigadora o limitante. En ese sentido, cuando se presentan patologizaciones del vínculo Valdéz (2007), hace mención de Caplow sobre la teoría de las coaliciones, en la cual aplicada a la práctica profesional supervisada puede manifestarse el principio de “necesidad de ganar” en la dinámica que refuerza la idea de rivalidad y conflicto entre el supervisor y practicante como causa de la formación de nexo entre miembros, cuando se tiene un sujeto tercero que influye en cuanto al sistema que pertenece el individuo.

Por otro lado, Marucco y Vertzner (2004),

lo abordan desde la manifestación y concepción del poder a partir de que esta también surge a partir de una estructura vincular asimétrico total debido a que no posee la flexibilidad necesaria para la procuración de un ambiente seguro para el supervisado de expresión. Esto imposibilita la simbolización y de actuar con la realidad, ya que su actuar recae en el condicionamiento que compromete la genuidad de interacción. Los sujetos deben tener la posibilidad de crear una trama intersubjetiva que constituirá una imagen o prototipo de categoría psíquica en conjunto de una social que enmarca la reproducción de dicho prototipo aprendido de la vivencia y preservado en la propia vivencia mantenida por el individuo en su interiorización y proyección dentro de la subjetividad personal y social interactiva. La importancia de estas patologizaciones del vínculo sirve para tener un marco de referencia de cómo la manipulación del poder en una jerarquía relacional produce efectos negativos para la interacción social y que a su vez compromete el desenvolvimiento a largo plazo del sujeto con su entorno social y personas con las que tendrá contacto que recrea la imagen del poder en la sumisión o dominación.

Interacción virtual y la supervisión clínica

Es imperante la actualización de los medios de comunicación en la supervisión clínica, especialmente en cuanto al aprovechamiento de los diferentes tipos de medios disponibles para la facilitación del proceso. Rodríguez (2005), expone que es necesario el aprovechamiento de nuevas tecnologías para el desarrollo de nuevas metodologías que integren cualidades de asistencia a distancia debido a que este tipo de modalidad

permite una aproximación a poblaciones alienadas del contexto social cercano. Esto a su vez, para el docente supervisor permite la involucración activa en una era digital que amplía las competencias, no solamente a la clínica y evaluación, sino que extendiéndola hacia la publicidad de imagen de la carrera en sí por medio digital.

Castro, Melville y Zachrisson (2015), en el Congreso Nacional de Estudiantes de Psicología “Retos y Tendencias”, rescatan los aspectos del impacto que el vínculo y una aproximación más humana requiere del mantenimiento de contacto entre los seres para el desarrollo de un vínculo sano. A partir de ello la interacción de la práctica profesional supervisada y la supervisión como tal, si bien ha incurrido cambios en la metodología de docencia añadiéndose elementos de la tecnología para su ejercicio, es inherente el mantener el contacto “real” o próximo de la supervisión especialmente el enfatizar el factor de interacción recíproca física más allá de una interacción digitalizada. La cual tiene su valor, pero no puede valerse por sí misma para el acompañamiento en supervisión profesional en el área de psicología clínica.

Ainsenstein (2015), menciona en su artículo titulado “Cara a cara, cuerpo a cuerpo” la propuesta de examinar indicaciones específicas para el tratamiento “frente a frente”. En relación con la terapia psicoanalítica aplicándolo al tema de investigación la autora rescata el elemento de la interacción dentro de lo que comprende los procesos de transferencia y contratransferencia como motores de la psicoterapia y así en la supervisión una forma de proyección entre los sujetos que permite con la interacción recíproca

del vínculo su consolidación.

Desempeño clínico

El desempeño clínico puede comprenderse como la adquisición de capacidad, competencias y desarrollo de habilidades en cuestión de la práctica de la psicoterapia clínica y el manejo de las implicaciones de seguridad y salud del individuo tales como la estabilidad emocional y psíquica. El Colegio de Psicólogos de Guatemala (2011), define las competencias o desempeño clínico como:

Término que se refiere a la aptitud e idoneidad de un profesional para realizar una tarea o para intervenir en un asunto en particular. Implica además la formación y entrenamiento que le permiten aplicar sus conocimientos, actitudes y destrezas al desempeño de la ocupación de que se trate. Incluyendo la habilidad para responder ante problemas imprevistos. El término también incluye la autonomía, la flexibilidad y la colaboración con el entorno profesional y con las personas u organizaciones con las que se realiza su trabajo (Colegio de Psicólogos de Guatemala, 2011, p.116)

Competencias psicoterapéuticas

Las competencias laborales en el área clínica para Yañez (2005), comprende tres categorías las cuales son conocimientos, habilidades y actitudes. Estas categorías lo que permiten es que el individuo sea capaz de evaluarse mediante el aprendizaje de teoría y práctica psicoterapéutica, así como el realizar diseños de intervención acorde a las necesidades del paciente; las habilidades se relacionan en mayor medida a fortalezas del practicante tales como el ser autodidacta, capacidad de trabajo

multidisciplinario, entre otros que serán abordados a mayor profundidad en la siguiente sección al igual que las actitudes del psicólogo.

Cabe añadir que las competencias recopiladas por Yañez (2005) pueden ser agrupadas en cuatro categorías: diagnóstico, tratamiento, evaluación e investigación del tratamiento. Básicamente las competencias psicoterapéuticas se encargan de todo aquello relacionado al manejo de un proceso terapéutico, el conocimiento y aplicación de la teoría que lleva a la creación de tratamientos pertinentes a las necesidades del paciente que desarrolla la flexibilidad evaluativa al reconocer puntos de mejora y el fomento de la investigación como tal para la ampliación teórica.

Competencias personales

Las competencias psicoterapéuticas son en su finalidad el resultado de la preparación y desarrollo profesional del estudiante que pasa a ser psicólogo. Si bien estas son un fin en sí a alcanzar estas no pueden llegar a cumplirse en su totalidad si no se tiene lo que para Roe (2003), es la base de las competencias, característica personales y rasgos de personalidad.

Estos factores lo que brindan son disposiciones que aumentan la probabilidad de éxito del estudiante en su desenvolvimiento dentro de la práctica psicoterapéutica. En ello se recalca aspectos tales como los rasgos de personalidad que depende inherentemente del caso se convierten en predisposiciones o vulnerabilidades si estas no son tomadas en cuenta en la práctica terapéutica sin un acompañamiento adecuado.

Como punto final, es importante el enunciar que para el desarrollo de ambas competencias no solamente es un proceso de aprendizaje del indivi-

duo alienado del entorno social. La psicología clínica al ser una carrera con una fuerte connotación y orientación humana la interacción entre los individuos, que en el caso de la investigación se refiere al vínculo es vital para el aprendizaje de competencias. Según Ruiz, Ruiz y García (2012), los formadores como quienes están en proceso de formación y sus pares componen la red compleja de comunicación capaz de fomentar las habilidades y potencial del individuo en la interacción recíproca que dentro de la supervisión clínica permite la retroalimentación para su formación académica profesional.

Metodología

El tipo de investigación implementada para el presente proyecto de tesis es de tipo cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se la define de la siguiente forma, “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). A lo que según el interés del estudio se fundamentó en un diseño fenomenológico, Creswell (2007) brinda la siguiente definición del diseño utilizado para la presente investigación:

El estudio fenomenológico, por otra parte, se focaliza no en la vida de un individuo, sino más bien en un concepto o fenómeno (...) y esta forma de estudio busca comprender el significado de experiencias de individuos acerca de este fenómeno. (...) el investigador habla con varios individuos que experimentan el fenómeno, 10 individuos que se someten a entrevistas. Y el autor incluye una discusión filosófica sobre los principios de explorar el

significado de experiencias individuales y cómo estos significados pueden ser reducidos a una descripción específica de las experiencias. (p. 31).

Ya que el objetivo es el definir y determinar la influencia del vínculo en el aprendizaje de competencias en la práctica profesional supervisada de la carrera Psicología Clínica de estudiantes de quinto año desde la perspectiva del psicoanálisis vincular de Pichón (Bernal 2000).

El instrumento utilizado corresponde a un grupo focal, cuya aplicación se llevó a cabo bajo el uso de entrevista semiestructurada elaborada por el estudiante y evaluada mediante un proceso de validación por cinco profesionales en el área de psicología clínica. El diálogo en conjunto del análisis de fundamentación teórica comprende el medio de recolección de datos evaluando tres aspectos específicos del vínculo desde la teoría de Pichón que son la comunicación recíproca, la triangularidad del vínculo y la estructura triangular cambiante. Al añadir su influencia en el desarrollo de habilidades o competencias personales y terapéuticas en el proceso de Práctica Profesional Supervisada.

En cuanto a la muestra investigativa, fue realizada dentro del contexto estudiantes de una universidad privada en zona 16, en la carrera de Psicología Clínica de 5to año dentro del curso Práctica Profesional Supervisada (I-III), que cursan dicho proceso en los diferentes centros de práctica disponibles en dicha universidad. Los sujetos de estudio comprenden dos estudiantes de cada sección de práctica, a excepción la sección 05, dentro de un rango de edad de 23 a 30 años. De esta forma la muestra comprende 10 practicantes de quinto año, de los cuales cuatro son de sexo

masculino y seis son de sexo femenino.

Resultados

El grupo constó de cuatro estudiantes de sexo masculino y seis de sexo femenino dentro

entre los integrantes debido a que no hubo la necesidad de imposición de acuerdo o reglas de comportamiento ni manifestación de conductas aversivas.

Voluntario	Sexo	Voluntario	Sexo
A-01	Femenino	F-06	Masculino
B-02	Femenino	G-07	Masculino
C-03	Femenino	H-08	Femenino
D-04	Masculino	I-09	Femenino
E-05	Masculino	J-10	Femenino

Figura No. 1: Esquema de género, tomado durante el grupo focal el viernes 28 de septiembre del 2018.

de un rango de edad de 22 a 25, a los cuales se les asignó un nombre clave a cada integrante para preservar su identidad, a continuación, se muestra una tabla que identifica a los integrantes:

La dinámica de grupo observado a lo largo de la realización del grupo focal demostró un trato cordial entre los integrantes, esto fue observado a partir de que cada persona cedió la palabra al terminar su opinión a otro integrante y así sucesivamente creando un orden tácito sin la necesidad de intervención del investigador o un moderador. El hecho de dicha dinámica facilitó una pauta de interacción funcional o adaptativa

No se observó la presencia de subgrupos con fronteras evidentes dentro de los sujetos, si bien se percibe mayor afinidad entre ciertos individuos la mayoría se inclina hacia una comunicación asertiva y funcional entre cada integrante. Sin embargo, se puede añadir que, dentro de las conductas manifestadas entre los integrantes, se tiene una alta tendencia a la vocalización cortada o pausada apoyada en muletillas, además de presentar uso de humor y sarcasmo (especialmente con los integrantes E-05, F-06 y G-07) con reacciones de agrado y compañerismo del resto del grupo.

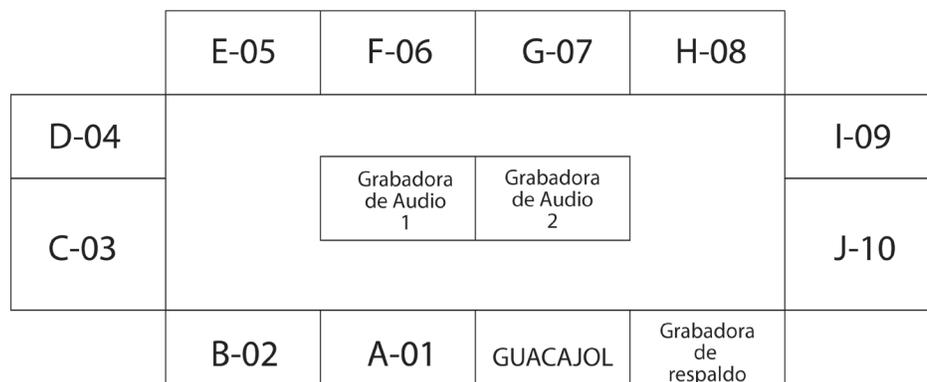


Figura No. 2: Esquema posicional de individuos durante el grupo focal. Recopilado el viernes 28 de septiembre del 2018.

Al dar por terminado el grupo focal se procedió con brindar a los voluntarios el incentivo de participación, que en el caso de la presente investigación fue una refacción de servicio de Catering.

Para el análisis de resultados se procedió a filtrar la información de forma que se realizó una matriz temática en la cual a partir de

la información recopilada en la entrevista semiestructurada del grupo focal se estructuró por indicadores, cada uno con unidades de análisis representativas del contenido documentado en la transcripción. En la siguiente página se puede apreciar gráficamente la matriz de la presente investigación:

"INFLUENCIA DEL VÍNCULO SUPERVISOR-PRACTICANTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA"			
TEMA	INDICADOR	OBJETIVO	UNIDADES DE ANALISIS
Influencia del vínculo supervisor-practicante en el desarrollo de competencias en la práctica profesional supervisada.	Comunicación recíproca y desarrollo de competencias personales.	Conocer la influencia de la comunicación recíproca como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias personales.	4.1.1 Desarrollo de competencias personales. 4.1.2 Factores nutritivos de la interacción con el supervisor. 4.1.3 Factores perjudiciales de la interacción con el supervisor. 4.1.4 Imagen idealizada de estudiantes sobre el supervisor.
	Comunicación recíproca y desarrollo de competencias terapéuticas.	Conocer la influencia de la comunicación recíproca como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias psicoterapéuticas.	4.2.1 Desarrollo de competencias terapéuticas y formativas. 4.2.2 Factores nutritivos de la interacción con el supervisor. 4.2.3 Factores negativos de la interacción con el supervisor. 4.2.4 Requisitos para el ejercicio de supervisión por docentes.
	Triangularidad del vínculo	Conocer la influencia de la triangularidad del vínculo como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias.	4.3.1 Confianza, vínculo y autoridad. 4.3.2 Falta de conocimiento del Código de Ética de Psicólogos.
	Estructura triangular cambiante.	Identificar la influencia de variantes en el contexto de práctica como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias.	4.4.1 Organización de cursos y acompañamiento. 4.4.2 Seguimiento de proceso de intervención a práctica. 4.4.3 Aprendizaje contextual y campo de trabajo agradable. 4.2.4 Propuestas.

Figura No. 3: Matriz general de la influencia del vínculo supervisor practicante en el desarrollo de competencias en la práctica profesional supervisada.

Comunicación Recíproca y desarrollo de competencias personales

INDICADOR	REACTIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Comunicación recíproca y desarrollo de competencias personales	¿Consideran que la interacción personal con supervisores influye en el fomento de competencias en el ámbito personal?	4.1.1 Desarrollo de competencias personales
	¿Qué aspectos del vínculo supervisor-practicante ha influido o perjudicado su desarrollo de competencias personales? ¿El supervisor le ha brindado o proporcionado acompañamiento?	4.1.2 Factores nutritivos de la interacción con el supervisor 4.1.3 Factores perjudiciales de la interacción con el supervisor
	¿Cómo han llegado al criterio de selección o preferencias de acompañamiento de un supervisor para su desarrollo de competencias personales?	4.1.4 Imagen idealizada de estudiantes sobre el supervisor

Figura No. 4: Matriz del indicador de comunicación recíproca y desarrollo de competencias personales.

Desarrollo de competencias personales

Las competencias personales expresadas por los estudiantes se orientan a que el supervisor haya fomentado el inicio de un proceso terapéutico, el acompañamiento como tal en situaciones estresantes, brindar el apoyo, confianza y más allá de supervisión académica, el brindar su presencia.

Mi catedrática de práctica siempre ha estado para mí y han pasado como que momentos bien difíciles este año y ella siempre se ha marcado, o sea siempre ha estado allí a la par mía apoyándome. En lo personal ella me ha motivado también con mi avance y siga actuando con lo que estoy haciendo (J-10, párr. 12).

Eh... pues yo por lo menos personalmente si

he sentido que sí me ha ayudado, o sea si si se ha preocupado por lo menos por mí va o sea a veces es como “mira eh... la veo muy cansada, eh... está bien o... a veces la veo un poco seria ¿todo bien?” (...) Y la verdad es que, pues, por lo, siempre ha estado atenta a mi persona, tampoco tan tan de que, pues le vaya a confiar mis cosas o qué sé yo verdad, o sea tampoco tan personal, pero si ha buscado como que ver que uno esté bien (H-08, párr. 21).

A partir de dichas acciones los estudiantes han logrado desarrollar competencias personales referentes a la confianza en su propio criterio y en su persona para el autocuidado personal, el identificar fortalezas y aspectos de trabajo personal fomentando la autoconfianza.

Yo creo que en mi parte la supervisora ha mostrado bastante accesibilidad no solo en temas de la práctica sino en temas personales y si se muestra bastante abierta a este tipo de cosas y si me ha motivado en lo personal y me ha ayudado a ver qué aspectos tengo que cuidar en mí y qué aspectos puedo mejorar en mí pues para una mejor intervención, pero no desde la parte teórica sino desde la parte personal” (D-04, párr. 23).

Yo considero que el el vínculo que tu mencionabas el vínculo que yo tuve con mi supervisora me ayudo bastante a identificar eh más que todo mis fortalezas que es algo que me cuesta mucho ehm... y ayudarme a no ser tan crítica conmigo misma y ser... (C-03, párr. 25).

Factores nutritivos de la interacción con el supervisor

Estos factores se refieren a aquellos que han permitido el desarrollo de competencias personales a partir de la interacción con el supervisor, engloba actividades tanto académicas como personales con los supervisores, de modo que se toma en cuenta cualquier interacción o dinámica que los estudiantes han tenido a lo largo del proceso de Práctica Profesional Supervisada.

Considero que fomentar la autoconfianza como profesionales por parte de mi catedrática fue ehm... muy importante porque en lo personal de alguna manera sabía que 5 años atrás había aprendido, pero al momento de ponerlo en práctica dudaba. Entonces el que ella dijera que era capaz y que nos fomentara en general que ya nos creyéramos como ella misma dijo el “papel del psicólogo” que ayuda

a que realmente uno se sienta fortalecido y se desempeñe de la mejor manera (I-09, párr. 28)

De otra forma se descubre que la responsabilidad personal fomentada a partir de brindar un espacio de confianza, como de exigencia teórica en cuanto a la aplicación de corrientes terapéuticas permite que al estudiante se le facilite la identificación con el tipo de psicoterapia que brindará como profesional, así como el sentirse cómodo con el trabajo realizado. Se presentaron tanto casos en que esto fue posible, así como en los que una corriente fue impuesta a los estudiantes.

Yo creo que, por ejemplo, con la que yo tra... con mi catedrática yo creo que si me ayudó mucho la apertura, la flexibilidad que yo mismo indagara y fundamentara mi trabajo a partir con lo que yo me identificaba porque si no estoy mal en otras secciones por decirlo así como que se exigía demasiado que se trabajara a partir de un enfoque y yo pienso o analizo a partir de de esa manera que si yo hubiera estado en otra sección yo me hubiera frustrado (...) (E-05, párr. 31)

(...) mi supervisora hacía mucho énfasis en en la importancia de estar bien con uno mismo para poder estar bien con los pacientes entonces creo que eso fue algo positivo de ella (C-03, párr. 36)

Asímismo, la comodidad e identificación de la corriente fue descubierta por los estudiantes a partir de la experiencia y acompañamiento del supervisor de forma objetiva.

Eh... si, igual creo que un aspecto positivo es de parte de mi supervisora fue darme la confianza, hacerme sentir confiado de utilizar el enfoque que yo quería utilizar, eh... claro, pidió fundamentación y todo lo necesario, también el demostrar que eso es importante pero me dio la confianza de poder eh... como aventarme en algo en el enfoque que yo quería y me enseñó también que parte de estar bien con uno mismo es sentirse cómodo con el enfoque que uno está trabajando, entonces eso fue muy positivo y también lo que ayudo es su objetividad porque no solo es la confianza sino que también es como un paso a la hora de que te hagan retroalimentaciones que le muestran a uno que él no está a favor ni en contra, está en punto objetivo y creo que es una parte importante que también si se fuera para alguno de los dos lados se volvería negativo (D-04, párr. 38).

Factores perjudiciales de la interacción con el supervisor

Existen dos constantes en cuanto a factores perjudiciales de la interacción con el supervisor para el desarrollo de competencias personales, se centran en falta de establecimiento de límites y carencia de apoyo.

A partir del relato de una estudiante se infiere que la compasión o sobreprotección de un practicante en una situación difícil puede convertirse en un obstáculo que no permita el desarrollo del potencial del estudiante.

(...) entonces yo siento que también debe mantener esta distancia a la vez de marcar el límite de bueno yo solo soy tu catedrática y te puedo apoyar en lo que querrás pero comprender de que si soy tu catedrática

entonces de que igual te voy a poner presión aunque estés pasando por un momento difícil (...) (J-10, párr. 29).

El segundo se orienta a complicaciones en la comunicación con su supervisor en cuanto a situaciones de prejuicio hacia el estudiante, desacreditación de aspectos personales y la falta de un ambiente comunicativo agradable o funcional para el desarrollo de la confianza entre ambos sujetos.

(...) Yo no sentía cómo aquella aquel apoyo de parte de ella, o sea si yo tenía una duda eh sentía como que no le podría preguntar tan abiertamente sin antes como que consultarlo por otro lado porque no me iba a brindar como la información muy objetivamente “bueno no sabe le voy a enseñar” sino que ella me decía así como “esto ya lo debería saber”(…) (A-01, párr. 30).

“Ahí pienso que mi supervisora personalmente carece de la apertura de la objetividad porque (...) siento que mi supervisora nos está imponiendo su enfoque al y desacreditando a los otros y creo que eso no es confiar tanto en el profesional y en lo él que puede hacer (...) (F-06, párr. 39).

Imagen idealizada de estudiantes sobre el supervisor

Se tiene la concepción general a partir del relato de los estudiantes que en el proceso de Intervención Clínica hubo una constante de desorganización en el tipo de docencia de los catedráticos, que provocó en Práctica Profesional Supervisada la búsqueda de una mayor estructuración la cual fue encontrada en dicho curso con los supervisores respectivos del curso.

De ese modo los estudiantes expresan que la forma de selección de un supervisor fue realizada a partir de experiencias previas con dicha persona en diferentes ámbitos tanto académicos como sociales ejemplificando el vínculo con el supervisor cómo el conocer a la persona más allá de la faceta académica.

E igual me guié mucho en experiencia previas de relación no de supervisora sino de persona-catedrático-alumno y eso me ayudó bastante a elegir, pues a que a quien elegir para este año y la verdad es que me resulto bien porque lo que estaba buscando era justo lo que mencioné antes de apertura, flexibilidad y más que todo como alguien que me abriera las puertas a teoría, que me recomendara libros, que no solo estuviera este aspecto de del cuidado de la persona, del cuidado como terapeuta, sino también de informarse de lo teórico y creo que es uno de lo que buscaría en futuras ocasiones si tengo que buscar un supervisor (C-03, párr. 53).

Sin embargo, se presenta el caso de un estudiante que tiene preferencia sobre una dinámica más distante con la figura de supervisor

mostrando que existe variedad en metodologías de trabajo entre los estudiantes, tanto aquellos que requieren un acompañamiento continuo y seguido como aquellos que prefieren de lapso espaciado o intermitente.

(...) yo soy más por ejemplo de de a mi me gusta trabajarlo a mi modo va, a a mi manera, hacerlo yo mismo, solventarlo yo mismo, es un trabajo mucho más solitario que que alguien que venga a estar constantemente diciéndome “cómo vas” “te ayudo” “qué te puedo dar” me me hostiga por decirlo así, a mí me molesta eso y creo que al menos este año aun cuando no busque quien haya sido la catedrática que... como con un perfil de catedrática verdad (...)
(E-05, párr. 54).

A partir de ello se encuentran aspectos de tanto un supervisor que tenga la capacidad de atender a los estudiantes tanto en el acompañamiento como en brindar su tiempo para la evaluación de desempeño, coherencia de teoría brindada y acompañamiento de auxiliares pertinente a corde respetando la estructura del catedrático.

Comunicación Recíproca y desarrollo de competencias terapéuticas

INDICADOR	REACTIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Comunicación recíproca y el desarrollo de competencias terapéuticas	¿Qué competencias psicoterapéuticas han desarrollado a partir de la supervisión y acompañamiento?	4.2.1 Desarrollo de competencias terapéuticas y formativas.
	¿Qué aspectos del vínculo supervisor-practicante ha influido o perjudicado su aprendizaje de competencias psicoterapéuticas?	4.2.2 Factores nutritivos de la interacción con el supervisor. 4.2.3 Factores negativos de la interacción con el supervisor.
	¿Qué requisitos debe poseer un supervisor o autoridad para la orientación del proceso de Practica Profesional Supervisada?	4.2.4 Requisitos para el ejercicio de supervisión por docentes.

Figura No.5: Matriz del indicador de comunicación recíproca y desarrollo de competencias terapéuticas..

Desarrollo de competencias terapéuticas y formativas

Las competencias terapéuticas desarrolladas por los estudiantes se orientan a la identificación de la corriente terapéutica afín a su forma de trabajo, aprendizaje autodidáctico y adaptativo hacia el tipo de contexto en el que desarrollan su práctica profesional que a criterio de los estudiantes se debe a la oportunidad de haber tenido una interacción amena y de confianza con sus supervisores que a su vez permitió el desarrollo de la práctica de sus conocimientos.

(...) mis planes terapéuticos habían comenzado desde la trec que no me gusta pero lo había hecho así por la estructura y pues la mi supervisora me brindó el espacio y la confianza de poder probar pues fundamentado mi enfoque entonces fue muy enriquecedor el haber tenido otra perspectiva, el haber probado las dos cosas y entonces de esa forma asegurarme... porque escojo una y porqué no el otro (...) (D-04, párr. 99)

(...) experimentar de alguna manera lo que estas solo leyendo y estas poniendo en práctica fue lo que para mí más me enseñó (murmuros del F-06 y G-07) además de que eh a adaptarte a un contexto en el que a veces no tenés donde atender más que en un pasillo en una banca entonces ahí te das cuenta que a la luz de la clínica hacer la clínica no es estar dentro de una clínica sino es un área en práctica lo que has aprendido de trabajar con lo que tenés en el momento y tomar los recursos de tu paciente y tomarlos los tuyos para salir adelante (párr. 103).

Factores nutritivos de la interacción con el supervisor

La interacción con los supervisores, según lo recopilado en el grupo focal, ha permitido el desarrollo de competencias terapéuticas a partir de la experiencia del supervisor y el que comparta dicha experiencia mediante la retroalimentación y supervisión, el manejo del contexto del centro al cual se encuentra asignado, tener flexibilidad en cuanto a la forma de trabajo y la confianza en sus estudiantes.

Entonces la confianza a mí me ha ayudado mucho porque a mi yo logré identificar como que un abuso sexual en una persona y lo identifiqué por síntomas y nada más que por síntomas y no por lo que ella me relataba y entonces con mi supervisora si me dijo “dale, vas a hacer lo siguiente y muy bien y confío en ti, dale, tú puedes hacerlo” entonces eso a mí me motivo a continuar porque si quiera que no me sentía mal y eso me dio inspiración a mí misma de saber que sí lo puedo hacer y que sí tengo estas capacidades pero si el tera si la supervisora no no confía en tí qué hago qué ayuda me esta brindando pues o sea sí se nota que no confía en lo que estoy haciendo y me hace de menos y como que “que mula sos” o sea que qué inspiración me va ayudar o qué me va dar a mí para que termine mi proceso de práctica (J-10, párr. 116).

A mí me han ayudado tres aspectos, la autenticidad de mi supervisora en ser pues en mostrarse auténtica con nosotros, en invitarnos a ser auténticos con nosotros mismos y en nuestra relación con pacientes. Igual como mencionaban varios la flexibilidad que tiene y la apertura y... más que todo eso (C-03, párr. 117).

Sin embargo, se presenta el caso de un estudiante que menciona que la estructura rígida de su supervisor le permitió el poder desarrollar la organización propia, por lo que se puede inferir que los aspectos que se manifiestan como características de los supervisores pueden ser tanto nutritivas como perjudiciales dependiendo de la singularidad del estudiante practicante.

Yo pienso que a mi me ha servido lo contrario, la estructura porque quiera que no me ha ayudado a mi a hacer cambios por ejemplo yo era una persona muy desordenada y al ver que tenía como deadlines eh y agarré un cuaderno y empecé a ponerme objetivos para la semana o objetivos o cosas como “tenés que hacer esto (...) (F-06, párr. 109).

Factores perjudiciales de la interacción con el supervisor

Dos factores son predominantes en los factores perjudiciales de la interacción con el supervisor, uno de ellos es que el supervisor muestre agotamiento o exasperación de llevar a cabo una clase. Esto indica que los estudiantes pueden verse afectados por la presencia del supervisor como condicionante a su expectativa del curso.

Eh... perdón por regresar a algo negativo, pero saben y tal vez las personas que estén conmigo pueden corroborar que mi supervisora ha afectado mucho que (...) cuando llega a clase se ve como que ya está atosigada de la vida (...) (F-06, párr. 120).

En cuanto al segundo, se encuentra

relacionado a favoritismos por parte de los supervisores, en ello los estudiantes manifiestan frustración en cuanto a un trato desigual del supervisor hacia los practicantes en el que señalan la importancia de una evaluación equitativa respecto a calificación de desempeño en la práctica profesional supervisada.

Y otra cosa también con SUPERVISORA es el favoritismo. Por ejemplo, al presentar y cosas así, que corrige errores en unos y a otras personas comete los mismo errores, pero no lo corrige entonces siento que tampoco ayuda mucho a esa persona por el hecho de que no le está corrigiendo los errores que está cometiendo porque le cae bien. Entonces tampoco ayuda (A-01, párr. 129 y 134).

Requisitos para el ejercicio de supervisión por docentes

A continuación, se enlistará los requisitos que a criterio de los estudiantes son necesarios para que un docente se encuentre en capacidad de ejercer la supervisión en el curso de Práctica Profesional Supervisada. Estos incluyen tanto aspectos personales como formativos y de experiencia profesional.

- Llevar un proceso terapéutico

Yo creo que una recomendación que yo tendría es de que, así como nosotros llevamos un proceso personal ellos también deberían de trabajar y lograr entender la separación de supervisor practicante (J-10, párr. 138).

- **Experiencia y objetividad**

(...) experiencia en la clínica para tener como que referencia con que ayudarnos y objetividad. Pienso que la objetividad es importantísimo porque si a mí no me recalcan si sólo me recalcan en que voy bien o que voy mal entonces qué oportunidad tengo yo de crecer (C-03, párr. 139).

- **Que exista un hombre supervisor. Reconocer el aspecto femenino y masculino en Práctica Profesional Supervisada.ad**

Necesitamos un hombre en práctica. Es que digamos, cuando uno estudia esto (...) uno reconoce la singularidad de la persona de los aspectos que tiende a mostrar o sea cada uno es singular a su manera y hay que reconocer que en el aspecto masculino y femenino igual hay una una singularidad verdad y aquí veo que principalmente domina el aspecto femenino de corriente cognitivo conductual o gestalt y del aspecto del masculino para para ahondarlo de otra manera o de otra faceta, lo veo y creo que se plasmaba sobre todo en la presentación de casos para el auditorium que presentaron puras

mujeres y cognitivo conductual o Gestalt (E-05, párr. 140 y 144).

- **No desacreditar otras corrientes**

Al menos a mí, solo para agregar a lo que dijo F-06 es que no sólo, ok está bueno que no conozcan pues todas las corrientes porque hay un montón va pero que sí se mantengan objetivos, y bueno, tú la puedes usar lo fundamentas y todo sin que vengan y les desacrediten en clase porque ellas no están de acuerdo ya sea que vengan en una clase “yo no entiendo para que sirve tal técnica o tal corriente” ¿por qué no? o “tal corriente que se quede en el pasado porque ya no sirve” verdad, entonces eso no, no lo siento muy objetivo (...). (A-01, párr. 147).

- **Disponibilidad de tiempo y apoyo**

Talvez lo único que añadi... que añadiría a todo eso es que se compruebe que tienen el tiempo suficiente para llevar a cabo su puesto, (...) que se compruebe que tengan el tiempo suficiente y que también tengan una experiencia bastante marcada no sólo profesional, sino que docente (D-04, párr. 129 y 134).

Triangularidad del vínculo

INDICADOR	REACTIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Triangularidad del vínculo	¿Qué valor le adjudica la jerarquía en el vínculo supervisor-practicante?	4.3.1 Confianza, vínculo y autoridad
	¿Conocen los reglamentos del código de ética de psicólogos relacionado al vínculo entre profesionales y practicantes? Mencione un artículo relacionado.	4.3.2 Falta de conocimiento del Código de Ética de Psicólogos

Figura No. 6: Matriz del indicador de triangularidad del vínculo.

Confianza, vínculo y autoridad

El desarrollo del vínculo entre los estudiantes y el supervisor implícitamente posee una jerarquía la cual se valora o se establece según las condiciones dadas entre ambas personas, tales como la confianza, tipo de aproximación del supervisor, autoridad que posee, que se infiere a partir de los integrantes de grupo que se favorece una interacción amena de iguales en cuanto a colegas de profesión respetando los roles de ser estudiante y del catedrático supervisor.

De un par, de un colega, de alguien que es parte del gremio. Yo no me sentiría cómodo con alguien que se pone que te haga de menos (...) que se haga el conocedor sabiendo de todo el universo de la psicología. Digamos sobre todo si no es una corriente afín a la que yo me intento desarrollar o profundizar. Digamos que si algo fundamental en clínica es ponerse al igual con el paciente para tener ese tipo de vínculo que permite trabajarlo cómo no intentar replicarlo con las demás personas, digamos este si hay necesidad de manifestar poder hacia la otra persona si está ahí si está afectando el vínculo verdad (E-05, párr. 155).

Un estudiante comenta a partir de lo que otro compañero menciona en cuanto a la oportunidad que la inclusión de una figura masculina puede beneficiar a complementar el grupo de supervisores, que en el año 2018 está constituido únicamente de supervisoras de sexo femenino, puede ayudar al practicante en cuanto a que se dé una transferencia que permita el desarrollo de nuevas perspectivas más allá de lo que los estudiantes perciben como “perspectiva femenina” en la psicoterapia.

Por ejemplo eh va si tiene que ser cercano pero lo que había dicho J-10 en el principio ese vínculo, esa confianza, al final eso hablamos del vínculo que tiene que tener el el catedrático con el alumno y cuando había dicho E-05 lo de eh el hombre eh hombre y mujer también o sea no sólo sería una perspectiva sino también tomaría de la mano con que incluso el estudiante puede tener como que una trasfere una transferencia entonces sería terapéutica hay gente que también se siente más cómoda con hombres o cosas así podría estrechar todavía más con los que quieren ese vínculo verdad (G.07, párr. 156).

Más allá de que el catedrático ejerza su oficio como supervisor de Práctica Profesional Supervisada los estudiantes expresan la valoración de los aspectos personales del propio catedrático como complemento para su desarrollo en la práctica. Una estudiante hace referencia a ello a partir del reconocimiento del catedrático como figura de autoridad académica al igual que otro ser en capacidad de comunicación manteniendo el esquema de autoridad tácito entre los individuos.

Yo más también eso que yo dije o sea como que todos tenemos problemas pues y a muchos nos cuesta separar como que sus problemas y no meternos en nuestra vida académica y yo creo que si uno tiene una cercanía con el catedrático docente eh... esto esto se puede como que aliviar entonces simplemente te pueden dar el apoyo que no te te están dando otra persona como familiar o amigo sino que es esta figura de autoridad pero a la vez es cercano ¿me explico? O sea sos mi catedrático pero a la vez estás ahí para apoyarme por cualquier duda que yo tenga, por cualquier cosa que yo

tenga, por cualquier problema que en mi vida privada esté atravesando. Tonces la cercanía, así como decían mis compañeros, la cercanía sería lo más importante para que elijan a los docentes. Que tengan capacidad de... ¡empatía! con sus estudiantes (se ríe) (J-10, párr. 165).

Así mismo en el caso de otra estudiante, menciona la importancia de la cercanía con el supervisor de práctica de la universidad y añade su percepción de las autoridades del centro. Si bien dichas autoridades de un centro de práctica son ajenas a la estructura académica de la Universidad Rafael Landívar se presenta la necesidad en los estudiantes que exista comunicación entre el estudiante, autoridades del centro, los catedráticos y la universidad como tal.

También considero, súper de acuerdo con el resto y creo que es bien importante que que el supervisor de aquí de la U sea cercano porque suficiente al menos yo tuve con mis supervisoras del Centro C no eran para nada cercanas o simplemente había que hacer lo que ellas decían y a pesar de que ellas tenían más información probablemente en relación a neuropsicología que mi supervisora de acá eh fue la de aquí quien me guió mejor con la misma relación que que se estableció desde antes con ella y no tanto con las supervisoras del hospital (I-09, párr. 167)

Falta de conocimiento del Código de Ética de Psicólogos

Los estudiantes practicantes expresan el desconocer los artículos del código de ética bajo descripción exacta, por lo que se infiere que el grupo como tal tiene una falta de conocimiento del Código de Ética de Psicólogos en cuanto a terminología completa o adecuada de su

contenido. Sin embargo, debido a que el grupo carece de evocación en cuanto al tema en cuestión se solicita el compartir su opinión o saber en cuanto a reglamentos o estatutos relacionados a la interacción con figuras de autoridad o supervisores en el área psicológica clínica, a lo cual respondieron lo siguiente:

Am... yo creo que no se permite como tipo faltas de respeto, creo que no como tu decís no sé los artículos, pero si siempre establecer una relación de respecto recíproca no solo de mi por ser la estudiante sino al de la misma manera de mi catedrática hacia mí porque de cierta manera es cierto que ella tiene mucha más experiencia, pero eso no me hace menos profesional a mí (I-09, párr. 173).

Eh... pienso que o sea nosotros como estudiantes sabemos que a una figura de autoridad o sea lo que hay que hacerle y lo que no pues tampoco... o sea hasta el campo se puede ver si hablo con una catedrática yo por... bueno, tal vez no pero no o sea va a haber diferente campo pues, pero por ejemplo siento que lo que nos hace falta a nosotros es saber qué derechos tenemos nosotros como estudiantes pues o sea nos acostumbran tanto a venir y y bueno yo tengo que respetar a a mi maestro, a mi abuelo, a mi lo que sea ¿me entienden? Pero yo que puedo pedir como como como yo, como este, ajá más que todo eso (F-06, párr. 174).

Yo creo que algo que sé es que no puede ser tu psicólogo si es tu supervisor o algo así verdad, pues... es lo único que sé (C-03, párr. 175).

Si bien existe la falta de conocimiento del Código de Ética de Psicólogos el grupo muestra la retención de conceptos y reglas básicas del trato y convivencia con figuras de autoridad o supervisores. Al igual que es mencionado el

aspecto de los derechos propios como estudiantes en cuanto a la necesidad de aprender los derechos del estudiante más allá de basar el respeto únicamente por jerarquía o contexto social.

Estructura Triangular Cambiante

INDICADOR	REACTIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Estructura triangular cambiante	¿Qué cambios ha observado en la interacción con supervisores de Práctica Profesional Supervisada a comparación de Intervención Clínica?	4.4.1 Organización de cursos y acompañamiento 4.4.2 Seguimiento de proceso de intervención a práctica
	El centro al cual asiste, ¿Cómo influye el ambiente en el proceso de Práctica Profesional Supervisada?	4.4.3 Aprendizaje contextual y campo de trabajo agradable
		4.4.4 Propuestas

Figura No. 7: Matriz del indicador de estructura triangular cambiante.

Organización de cursos y acompañamiento

Se encontró que dentro del criterio del grupo focal la organización de cursos y acompañamiento es un elemento vital para su desarrollo en la Práctica Profesional Supervisada, esto incluye tanto los aspectos de la estructura del curso, clases, supervisión y entrega de trabajos respectivos. Una estudiante explica la facilidad que se presentó en el curso de Práctica Profesional Supervisada de solicitar supervisión individual con mayor frecuencia que en Intervención Clínica. Esto indica que en el desarrollo de la práctica profesional existe una mayor dedicación hacia la supervisión de casos.

Para mí la diferencia que yo quiero hacer énfasis en es el tiempo en que tenían para supervisarnos en en *Intervención* no no no había no habían espacios en los que me pudiera acercar a mi supervisor para decirle como mire tengo dificultad con este paciente qué puedo hacer. En cambio este año en la *Práctica* sí hay sí existen esos espacios, esa sería la mayor diferencia (C-03, párr. 199).

Sin embargo, se presentan argumentos diferentes, tal es el caso de una estudiante que expone el caso contrario en el que la accesibilidad del supervisor de Práctica Profesional Supervisada y la confianza de apertura hacia dicha persona es menor a la que sentía con el de Intervención Clínica.

En ello se incluye el aspecto de interés del catedrático percibido por el estudiante en la involucración del proceso de supervisión clínica.

Bueno yo a mí en lo personal o sea... mi supervisor de *Intervención* era muy desorganizado no sabía dar ni las clases, mi *Supervisora* si es muy estructurada y organizada, pero yo sentía una mayor apertura al acercarme a mí al de *intervención* al preguntar algo que a la de *práctica* o sea eso fue en mi caso eh... incluso... siento como que en el tiempo de supervisión en el Centro A en sí pues donde hacíamos la *intervención* y *práctica* llego más veces el de *intervención* que la de *práctica* entonces si siento que es una gran diferencia siento mayor interés en el de *intervención* que en la de *práctica*, o sea de verdad la de *práctica* está así como “ya no quiero, me interesa otra cosa y esto está de último” entonces no... no es beneficioso para mí como estudiante (A-01, párr. 200).

Un factor en común que se presentó en el discurso de los estudiantes es que uno de los principales cambios percibidos en el desarrollo de Intervención Clínica a Práctica Profesional Supervisada fue que en el primero existía desorden en la estructuración de los cursos y entregas y en la Práctica Profesional Supervisada se presenta una estructura de trabajo desde inicio del ciclo educativo que facilita y organiza el tiempo de los estudiantes.

(...) yo estoy de acuerdo con ellos de que en *intervención* es como bien desorganizado y *práctica* es super organizado así de que el primer día le entregan a uno todo lo que tiene que hacer en el año y en *intervención* (...) (H-08, párr. 226)

No obstante, surge la incomodidad de los estudiantes en cuanto a el uso de documentos para expedientes y registro. La experiencia de los estudiantes relata dificultad de adaptación en el aprendizaje de utilización de formatos de trabajo en Práctica Profesional Supervisada a partir de que en el curso previo se les fue dado indicaciones diferentes de uso.

Creo que como primer punto se deberían organizar desde intervención que formatos utilizar o sea más allá del catedrático y docente yo creo que es también la organización entre ellos y entre años porque cómo va a ser de que nos enseñen a hacer informes de una forma, notas de evolución de una forma...

...y en práctica nos cambien eso, para entonces para que me esformé, o sea ¿me explico? Tonces como primero punto para mí es organización entre dos años entre cuarto y quinto año en docentes, el segundo es de que nos den también como que la apertura yo yo tuve como que tal vez la buena suerte que tengo apertura con ambos en *intervención* y con *práctica* pero, yo sí (se ríe) quiero recalcar que a mí en estos dos años ni un catedrático me ha ido a ver cómo doy terapia ¡jamás! A mí nadie me ha ido a supervisar en persona y ese es mi caso pero pero o sea no siento por qué no si yo... o sea... (J-10, párr. 201 y 203).

Esto representa un objeto de malestar para los estudiantes en su proceso inicial de Práctica Profesional Supervisada, inclusive se aprecia la necesidad del estudiante de recibir retroalimentación de la figura del supervisor desde su inicio en el curso de Intervención Clínica y que esta se mantenga a lo largo de Práctica Profesional Supervisada.

Ejemplificando casos tanto de una carencia de acompañamiento como aquellos que tienen la posibilidad de un seguimiento adecuado en su formación académica y profesional como se puede apreciar a continuación:

Bueno yo eh... si es un cambio radical la verdad porque cuando uno ahorita en *prácticas* yo tengo una duda se la cuento a la licenciada y me la contesta con facilidad en cambio con *intervención* yo le preguntaba a la licenciada y ella como "qué opinan los demás" vaa entonces no había no daba una respuesta... (B-02, párr. 206).

Seguimiento de proceso de intervención a práctica profesional

La categoría de seguimiento de proceso de intervención a práctica profesional se orienta al desarrollo percibido del estudiante en relación al seguimiento que se le ha dado por parte de las figuras supervisoras y su contexto académico como tal.

Es que es parte de y yo he hecho esto por dos años y honestamente siento que lo estoy haciendo porque confío en mí, pero cómo sé que si sí lo estoy haciendo bien, en que aspectos puedo estar yo fallando, porque en dos años a mí nadie nunca me ha supervisado en persona, a mí nunca nadie a mi nunca ha tenido el control de eso. Pero sí siento apertura, tengo la buena suerte, tengo la buena apertura de ambos y lo que mencionaba A-01 lo de el la organización, si noto una evidente es evidente la organización con mi catedrático de *intervención* quien era desorganizado, no sabía que hacer, cambiaba fechas a comparación de ahora de que tenemos un memorándum y que we stick to it vaa, o lo hacemos, estas son las fechas y esto es lo que hay que hacer, tú

presentas esto, tú presentas lo otro o sea es bien muy importante la organización para nosotros que también nosotros la necesitamos para poder realizar las actividades pues.

Si.. la preparación si debería ser, *intervención* debería ser la base de *práctica* y no lo ves o sea inclusive te ponen qué dos pacientes al año, yo tuve cuatro pacientes en el año ¿Qué es eso? Y ahorita de la nada ¡tengo doce!... (se deja caer en el escritorio) (J-10, párr. 205 y 236).

El discurso y reacción de la estudiante ejemplifican el caso de una deficiencia en el seguimiento de trabajo de su persona, eso puede deberse a factores externos del contexto en el que se desarrolla el estudiante como la diferencia o cambio de exigencia y organización entre Intervención Clínica y Práctica Profesional Supervisada que puede verse reflejado en aspectos de afluencia de pacientes, interacción con personal y autoridades, propio de cada centro y su singularidad de ambiente.

Debido a ello el seguimiento de los estudiantes practicantes comprende un aspecto necesario para la evaluación de trabajo del estudiante y la capacidad a la que ha sido expuesto en su formación profesional.

Aprendizaje contextual y campo de trabajo agradable

Esta categoría explica la importancia de la inducción y adaptación a los centros de práctica, añadiendo la concientización del contexto guatemalteco y la capacidad de reconocer el ambiente como un lugar agradable o seguro para llevar a cabo la práctica psicológica. Como punto

inicial se abordan dos casos representativos en los cuales la disponibilidad de materiales dentro del centro de práctica representa un elemento a tomar en cuenta para el desarrollo de los estudiantes en su práctica profesional.

Yo en lo personal yo considero que a mí me ha ido bastante bien en el Centro A, o sea siento una apertura por parte de la supervisora del centro eh... pues tengo todos los materiales que necesito, las pruebas, juguetes, de todo, entonces eso también es una gran ventaja y incluso nos dan materiales de lectura y libros que no necesariamente hay que ir a buscar y comprar y muchos programas (...) yo siento que es una una ventaja, a parte que el, que los compañeros con los que comparto todo ese día en el centro pues tengo la suerte de que todos nos llevamos bien y de brindarnos apoyo en caso de que alguno pues... se estanque en un caso o no sepa realmente qué hacer, escuchar también las opiniones de los demás también me ha ayudado, o sea ayuda un poco a quitarnos esa ese como visión tan centrada en un solo problema (A-01, párr. 242).

Ehm... en mi centro... no hay nada. O sea si bien te va te dan la clínica que está al otro lado del Centro C, si está vacía, sino pues tienes que ver qué hacés, sin embargo, no cambiaría la experiencia, no me iría a ningún otro centro porque eh... considero que los gremios (el investigador estornuda) como profesional aprendí otras cosas que nunca había visto aquí en la U entonces... de ninguna por ninguna manera cambiaría el centro a pesar de que en realidad no teníamos nada, no tenemos nada, nuestros afiches de los talleres son de hojas, entonces en serio yo no cambiaría la experiencia eh sobre todo porque como lo dije anteriormente te das cuenta que sí los recursos

materiales son importantes o te facilitan otras cosas pero... nada como tu... tus propios recursos y también considero que al menos para el hospital Centro C tenés que estar cien por ciento dispuesto a trabajar con poco y a la vez con mucho. O sea con poco material realmente pero con mucho, que esta todo dentro de tu cabeza y en serio tenés que amar lo que hacés para... para no recibir mal a tu paciente porque no tuviste tú una silla donde sentarte para poder dar terapia, entonces eh... al menos a los futuros (se ríe) del Centro C o sea si tienen que estar dispuesto y definitivamente eh querer mejorar y trabajar con lo que tenés.” (I-09, párr. 243)

Por una parte se muestra la facilidad de acceso a materiales, pruebas y lugar de trabajo en un centro que posee los recursos necesarios para abastecer tanto a los estudiantes practicantes como el volumen de pacientes que se atiende en dicha institución que brinda la oportunidad de experimentar el trabajo con abasto de materiales para brindar una terapia completa o bien de tipo privado, por el otro el caso de un centro en el cual se tiene escasos recursos con un gran volumen de pacientes en el que se aprovecha únicamente los recursos disponibles del estudiante y del paciente brindando una contextualización a la población vulnerable o de bajos recursos en la sociedad Guatemalteca.

Cabe resaltar que la disponibilidad de materiales si bien es una facilidad que permite el desarrollo de procesos terapéuticos, en ambos casos se menciona la importancia de la interacción con su grupo de pares, en este caso de otros estudiantes practicantes, además que el adaptarse al ambiente priorizando el desarrollo de las propias

habilidades terapéuticas más allá de la dependencia de material o apoyo físico es una responsabilidad del estudiante de promover su desempeño profesional en acompañamiento de un lugar que brinde la seguridad necesaria.

Yo creo que, por ejemplo, voy a la Centro F y de los lugares a los que pude ir porque ese era el lugar en que me podía adaptar de la mejor manera porque es un lugar tranquilo, un lugar donde te llegan los pacientes verdad, te asignan a tus pacientes con regularidad, hay espacios para que podás trabajar y te dan la te dan la confianza que conlleva esa confía... porque uno trabaja, o sea es como esa responsabilidad para que uno sea saque algo del proceso. Tonces a partir de esos aspectos, yo por lo personal me adapté muy bien a ello, pero veo compañeros de que que no les gusta el hecho de que estén tenga demasiada... no sé como esa libertad pudiera decirle que ellos hagan sus cosas, ellos desearían que hubiera alguien al cual poder orientarse en el instante (E-05, párr. 248).

Que te dan la oportunidad de compartir con gran variedad de gente, porque pues, yo siento que eso si ha enriquecido mi proceso qu estoy con un montón de gente que tiene un montón de opiniones que son muy inteligentes que son muy capaces eh y y eso o sea la oportunidad que se le da de tener muchas opiniones, eso para mí es lo mejor del Centro F que estoy compartiendo con otros psicólogos que me están dando otras opiniones que me están capacitando a mí y que ojala pues esté ayudando a ellos a fin (F-06, párr. 257).

Por otro lado, se presenta el caso de una estudiante que ha tenido complicaciones en el contexto en el que se ha desarrollado su

práctica profesional en el que el centro y el personal representa un obstáculo para la práctica profesional.

(...) o sea es el lugar es muy bonito en sí pero así como para psicología malísimo, no hay donde atender a la gente entonces nos toca ir a ver a la gente a sus cuartos... pero no eso no es tan malo pero por ejemplo los cuartos son compartidos entonces es como algo incómodo para la persona hablar teniendo a alguien a la par ahí acostado verda eh... también no tenemos como que esa esa autoridad que tienen los demás en los centros tonces nosotros lo que nos diga el... el residente de “mirá andá a verlo a él” y si uno va y si bien nos va podemos ver al paciente si el paciente puede no querer o puede o puede que el doctor no quiere que uno mire al paciente entonces ehm... también tiene mucho que ver que no no tenemos esa autoridad de decirle a las visitas por ejemplo “mire señora, sálgase” va o no podemos como que echarlos o sea de verdad no hay privacidad para hablar con la persona entonces eh... uno está hablando con la persona y entra la enfermera y “ay le voy a tomar la presión”, y o llegan las visitas y miran que uno está hablando con ellos y se llegan a sentar a la par de la persona entonces eh... esa no es algo bueno porque la persona no colabora entonces es es como extraño porque como lo que decía el centro es muy bonito y todo lo que uno pueda querer en el lugar está verda pero malísimo para poder desarrollarnos malísimo (H-08, párr. 259).

Dicho caso demuestra cómo la interacción con el personal o autoridades del centro igualmente tiene un impacto en la Práctica Profesional Supervisada del estudiante, así como

el contexto en el que se desarrolla el estudiante puede tener variables contextuales diferentes en cada centro de atención terapéutica que son tanto pautas de desarrollo como pautas de conflicto al momento de llevar a cabo la practica profesional y llevar un aprendizaje eficiente.

La concientización del estudiante de su propio contexto, recursos y lugar de trabajo es una constante en el pensamiento del estudiante practicante en cuanto a una autoevaluación de la forma y ejecución de su trabajo profesional. Tal es el caso de una estudiante que comparte su evaluación de su proceso de Práctica Profesional Supervisada en relación a su propia experiencia y lo escuchado de los otros integrantes del grupo focal.

El centro, ajá, bueno el centro a mi considero que si me ha dado bastantes recursos para apoyarme en ellos pero eh... escuchando a A-01 y I-09 también me enseñó a que cuando yo salga, cuando yo me gradué yo no voy a tener nada pues, no voy a tener pruebas, no voy a tener... bueno voy a tener pero no voy a tener como tuve en el centro, entonces si estuve como muy consciente de eso en el año eh... en aprender que la terapia eh la hago yo con el conocimiento que yo tengo y no depende de los recursos que me proveyó en el centro, pero si eh o sea si es importante decir que estábamos como cómodos porque si nos apoyan bastante, entonces lo calificaría como una experiencia muy significativa (C-03, párr. 246).

Propuestas

Como última categoría se enlistan las propuestas dadas por los estudiantes practicantes de una universidad privada para el mejoramiento

del proceso de Práctica Profesional Supervisada. Un factor en común es que la mayoría de los estudiantes brindaron propuestas que incluyen la formación no solamente del quinto año de la carrera, sino que lo enlazaron al aprendizaje de cursos previos como entrenamiento e Intervención Clínica.

- Realización de perfiles de practicantes

Yo creo que, por ejemplo, esto es psicología, debería haber alguna forma en la cual evaluar y obtener los perfiles de ciertas personas y que se logre adaptar a cada uno de los centros o también tanta evaluación de personalidad que hay que podrías relacionarlo con el del catedrático para encontrar el mejor match posible si tanto les gusta eso la psicometría o especificar que que qué hay y que no hay como dice el señor G-07. Creo que son formas demasiado fáciles, prácticas de poder tener un mayor sustento hacia el lugar que uno va más que simplemente “¡a! porque el lugar es lindo o porque esa catedrática me cae bien” (...) (E-05, párr. 262).

- Evaluación general de los centros de práctica, qué necesidades tienen y adaptarse a estudiantes y viceversa

(...) tomarse el tiempo de evaluar realmente no solo con el personal del centro sino las deficiencias que tiene el centro y qué necesidades tienen y si uno se puede adaptar a ellos o viceversa” (I-09, párr. 263).

- Seguimiento del proceso de Intervención Clínica y Práctica Profesional Supervisada.

Eh... bueno eh... yo apoyo de que de o sea pienso yo de que sí de verdad nos dicen de que vamos a pasar por un proceso y que al final uno puede no quedar donde uno escogió para qué nos ponen a escoger, entonces eh también si nos ponen a escoger o si nos dan la opción de de que supuestamente si van a ver los expedientes, a ver a ver como uno ha ido eh desarrollándose en todos los años, que de verdad lo miren porque por lo menos en mi caso yo en *intervención* me mandaron a un lugar nuevo y en el segundo a.. en en práctica me mandan a otro lugar ¡nuevo!, entonces es como o sea a ella ya la mandaron a un lugar experimental, por qué la vamos a mandar a otro experimental pues o sea tener como yo yo si pienso que deberían de de como dicen ellos de ver realmente al estudiante y ver a donde de verdad podría ir... eh... eh eh eso pienso yo o sea de verdad ver a donde uno puede ir y no mandarlo a, por lo menos en mí caso tuve la malísima suerte de mandarlo a un lugar nuevo en el cuarto año y luego mandarlo a otro lugar nuevo en donde no sabe cómo va ir, cómo le va a ir en los centros nuevos va. Y para mi mala suerte malos los dos va, entonces eh eso de que de verdad si si miren a la al estudiante y a donde más a dónde lo podrían mandar a donde le convendrían mandar al estudiante depende de las capacidades del estudiante, solo (H-08, párr. 269).

- Preparación docente y experiencia clínica en supervisores

Eh estaba escribiendo... mi lista eh... lo primero es que debería, no lo primero en orden de importancia, pero lo primero que yo escribí es que la supervisora esté preparada no como lo que estábamos diciendo nosotros en *intervención*, o sea una supervisora que sepa lo

qué está haciendo, aunque sea nueva, aunque sea vieja, aunque sea lo que sea pero que sepa, o sea que esté ahí para vos (...) (F-06, párr. 270).

- Inducción a centros más completa en contenido y experiencia

Lo de los enfoques como te decía, también la opción de especificar de seleccionar el enfoque y de ahí especializarte en intervención.

Yo no sé si mencionaste lo de que dijiste que además de mayor información en la inducción era como una muestra gratis por así decirlo, probarlo unos dos días tres días porque la gente a veces... (G-07, párr. 261 y 271)

- Iniciar la práctica terapéutica en tercer año de carrera

Yo considero que... que la *práctica* debería comenzar desde tercer año pues para tener un poco más de experiencia y solo (B-02, párr. 276).

- Estructuración de cursos de entrenamiento previo a iniciar Intervención Clínica y Práctica Profesional Supervisada.

Pues de que si nuestra formación es clínica... por lo menos en nuestro caso tres cursitos de entrenamiento en psicoterapia... no fue nada y todos superficiales y peor si pues hay personas que se quedan con sólo lo que vieron en clase que fue una nada... y no es suficiente para ir a hacer psicoterapia entonces bueno ahora en el nuevo pensum hay un curso más eh no es posible que lo tiren a uno a hacer intervención y ahí empezando a recibir entrenamiento. Entonces literalmente lo que lo que se está haciendo es una falta de ética y que estas yendo a hacer nada o hacer cosas solo por hacer y no

estas haciendo algo bien hecho, ni algo establecido entonces eh pues la universidad debería enfocarse más en... si el enfoque es clínico y es para hacer clínica... unos entrenamientos en psicoterapia más formales, más específicos, más entrenamientos, eh... también la importancia de que se manejen los mismos formatos, el mismo orden en intervención y en práctica porque en teoría uno llega a práctica con la intención de de hacer practica y no es posible que pasés más interesado o más enfocado en cómo tengo que hacer las cosas pues hablando de cómo tengo que manejar expedientes, cómo tengo que manejar informes, cómo tengo que hacer estas cosas, en vez de que lo que en verdad importa y la práctica más importante que tenés que hacer es psicoterapia. Entonces se pierde mucho el tiempo por no haber establecido un mismo formato establecido desde intervención (D-04, párr. 281).

Ahora, al proseguir con las conclusiones, el objetivo de la presente investigación fue identificar los factores en los que el vínculo supervisor-practicante influye en el desempeño de la práctica profesional supervisada de estudiantes de quinto año en la carrera de Psicología Clínica cursando Práctica Profesional Supervisada dentro de un rango de edad de 22 a 25 años siendo cuatro voluntarios de sexo masculino y seis de sexo femenino. Los resultados de la investigación indican que de los factores que enmarcan la tríada propuesta por Pichón de acuerdo a Bernal (2000), que es la comunicación recíproca, triangularidad del vínculo y estructura triangular cambiante, la más significativa fue la comunicación recíproca. Esto indica la importancia de la comunicación recíproca con la figura del supervisor, la cual consiste tanto en la apertura, confianza, diálogo y

convivencia entre el supervisor y practicante como punto vital para el desarrollo de competencias en el ámbito personal, académico y profesional en el curso de Práctica Profesional Supervisada.

Respecto al objetivo de conocer la influencia de la comunicación recíproca como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias personales. Se obtuvo como resultado la constante de la confianza entre ambos sujetos como punto de partida para el desarrollo de las habilidades personales, resaltando la apertura del supervisor a las inquietudes y problemáticas personales del practicante para asesoría pertinente. Parte de las competencias personales desarrolladas por los estudiantes que fueron observadas son la capacidad de autoconfianza, insight, cuidado personal, automotivación, identificación de fortalezas y debilidades y autocritica constructiva. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo:

(...) la confianza a mí me ha ayudado mucho porque a mí yo logré identificar como que un abuso sexual en una persona y lo identifiqué por síntomas y nada más que por síntomas y no por lo que ella me relataba y entonces con mi supervisora si me dijo “dale, vas a hacer lo siguiente y muy bien y confío en ti, dale, tú puedes hacerlo” entonces eso a mí me motivo a continuar porque si quiera que no me sentía mal y eso me dio inspiración a mí misma de saber que sí lo puedo hacer y que sí tengo estas capacidades (...) (J-10, párr. 116).

Esto es congruente con los resultados de De la Roca (2012), en donde el beneficio del proceso de supervisión que implica el aspecto comunicativo fomenta el desarrollo de las habilidades personales al tener una retroalimentación de su desempeño y estado de

psique. Así mismo, como menciona Van Kooten (2005), la confianza y ética nace de la experiencia y comunicación, el ser humano como ente social y la formación en psicología clínica posee una exigencia en cuanto a la comunicación entre sujetos en procesos transferenciales (Agallo, 1983; Rivera, 2010; Puget, 2008). Dentro de la formación de los practicantes, el vínculo con el supervisor representa un espacio de retroalimentación y comunicación recíproca para el aprendizaje; por otro lado, si se presentan confrontaciones continuas esto limita el desarrollo del practicante y del supervisor en el proceso de Práctica Profesional Supervisada. Así mismo, las peculiaridades de cada individuo pueden afectar el curso del vínculo y la comunicación entre los sujetos, en especial debido al contexto social de inseguridad en Guatemala existe la dificultad de establecer lazos de confianza y si no se toma en cuenta la personalidad del individuo esta se convierte en disposiciones de desarrollo o fracaso (Roe, 2003; Bauman, 2006). Por lo tanto, la comunicación recíproca en el desarrollo de competencias personal permite que el practicante, a partir de un vínculo sano y la confianza con el supervisor, desarrolle las capacidades de insight, cuidado personal, seguridad tanto en su persona como en el reconocimiento de sus propias habilidades en la práctica profesional.

Por otra parte, en relación al objetivo de conocer la influencia de la comunicación recíproca como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias psicoterapéuticas, se encontró que la incidencia de la interacción con el supervisor ha influido en los practicantes en cuanto a la identificación con la orientación terapéutica de trabajo, desarrollo y adaptación de herramientas de

evaluación y de intervención psicoterapéutica como puede observarse en el siguiente ejemplo:

D-04: Eh... si, igual creo que un aspecto positivo es de parte de mi supervisora fue darme la confianza, hacerme sentir confiado de utilizar el enfoque que yo quería utilizar, eh... claro, pidió fundamentación y todo lo necesario, también el demostrar que eso es importante pero me dio la confianza de poder eh... como aventarme en algo en el enfoque que yo quería y me me enseñó también que parte de estar bien con uno mismo es sentirse cómodo con el enfoque que uno esta trabajando, entonces eso fue muy positivo y también lo que ayudo es su objetividad porque no solo es la confianza sino que también es como un paso a la hora de que te hagan retroalimentaciones que le muestran a uno que él no está a favor ni en contra, está en punto objetivo y creo que es una parte importante que también si se fuera para alguno de los dos lados se volvería negativo (D-04, párr. 38).

Se recalca la importancia de mantener la comunicación entre el supervisor-practicante ya que sirve para consolidar el aprendizaje en la constante retroalimentación que permite al practicante brindar un proceso de psicoterapia adecuado a los pacientes. Así mismo, si se manifiestan conductas aversivas entre los sujetos, esto igualmente implica un declive en la consolidación de aprendizaje de competencias en el practicante (Jaramillo y Yáñez, 2015). A partir de ello, se puede confirmar que el espacio en el que ocurre el proceso de supervisión requiere de una transferencia para la consolidación del aprendizaje del estudiante, esto se observó en los resultados a partir de que el supervisor fungió un papel de puntualizante de las capacidades o

dificultades del practicante (Moreira, 2012). Así mismo, la fundamentación teórica la reciprocidad triádica (Schunk, 2012) viene a ser uno de los factores que desarrolla la habilidad terapéutica a partir de la interacción del supervisor, practicante y en adición a sus pares que a su vez permite el desarrollo de metodologías de trabajo retroalimentativas (Larsen y Buss, 2005). Esto resalta la importancia del aspecto comunicativo, reflejando los procesos transferenciales, formando una red compleja beneficiante para la formación académica profesional (Larsen y Buss, 2005; Ruiz, et. al., 2012; Ainsenstein, 2015). Por ello, la comunicación recíproca en el desempeño de competencias psicoterapéuticas permite que dentro de la retroalimentación dada en el proceso de supervisión se consolide tanto el aprendizaje del estudiante como puntos de desarrollo de este en la aplicación del conocimiento teórico y evaluación de desempeño psicoterapéutico en acompañamiento del supervisor de práctica.

Por otra parte, de acuerdo al objetivo de conocer la influencia de la triangularidad del vínculo como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias principalmente fue apreciado que existe una preferencia hacia el establecimiento de roles simétricos entre los sujetos con estructuras de autoridad. En los resultados fue observado la definición o conceptualización de los esquemas de jeraquías y dinámicas de los estudiantes con sus supervisores y viceversa presentan diferentes formas. Se presentaron casos polares de dinámicas ricas en una interacción con acuerdos tácitos de respeto y orden entre los sujetos que permiten el desarrollo de una Práctica Profesional Supervisada

en base a confianza, convivencia y validación de singularidades de ambos sujetos, así como situaciones conflictivas, sobreprotectoras o negligentes que han afectado a los practicantes. Estas dinámicas pueden observarse a partir de los siguientes ejemplos:

Por ejemplo, al presentar y cosas así, que corrige errores en unos y a otras personas comete los mismo errores pero no lo corrige entonces siento que tampoco ayuda mucho a esa persona por el hecho de que no le está corrigiendo los errores que está cometiendo porque le cae bien. Entonces tampoco ayuda (A-01, párr. 134).

De un par, de un colega, de alguien que es parte del gremio. Yo no me sentiría cómodo con alguien que se pone que te haga de menos (...) que se haga el conocedor sabiendo de todo el universo de la psicología. Digamos sobre todo si no es una corriente afín a la que yo me intento desarrollar o profundizar. Digamos que si algo fundamental en clínica es ponerse al igual con el paciente para tener ese tipo de vínculo que permite trabajarlo cómo no intentar replicarlo con las demás personas, digamos este si hay necesidad de manifestar poder hacia la otra persona si está ahí si está afectando el vínculo verdad (E-05, párr. 155).

Así mismo, se descubrió que los estudiantes poseen una noción de responsabilidad propia en la que el tutor funge el papel de facilitador y no directivo, concientizándose sobre la importancia del establecimiento de limitaciones en el vínculo para no desarrollar uno perverso. Esto se puede relacionar con la investigación de Sanchez (2012) quienes afirman que el reconocimiento del otro como sujeto y no como

objeto resalta la importancia de que la reciprocidad se mantenga como una constante en los roles o sujetos involucrados en el vínculo supervisor-practicante que incluye la interacción con los compañeros de clase en mutuo aprendizaje y desarrollo profesional y con el contexto como tal. De esta forma, haciendo referencia a la definición tri-personal del vínculo según Pichón supervisor-practicante-sociedad permite en la triangularidad del vínculo (Bernal, 2000) al resaltar que el trabajo terapéutico es un oficio que requiere de una constante interacción humana, que no puede ser realizado si el sujeto practicante se aliena del contacto humano o de supervisión debido a que puede representar un desgaste emocional el no tener una figura de apoyo. Tal como la propuesta de cuasi-terapia en la investigación de Consoli et al. (2017), donde se establece la importancia de los roles como agentes variables y no estáticos en el vínculo supervisor-practicante que ayuda a la preparación del estudiante al entorno clínico preservando las variables de autoridad y respeto respectivas al contexto y situación (Jiménez, s.f.; De Castañeda y Cobar, 2017) sin caer en una concepción autoritaria del vínculo entre los sujetos que no permita el desarrollo de ambos sujetos (Marucco y Vertzner, 2014). Por eso la triangularidad de vínculo influye en el vínculo supervisor-practicante a partir de dinámicas de autoridad o jerarquía que se establezcan entre los sujetos, denotando la necesidad de estructura en la convivencia del supervisor y practicante sin llegar a mecanizar la dinámica del vínculo, además de no perder el valor humano y de cambio.

Por último, en relación al objetivo de

identificar la influencia de variantes en el contexto de práctica como factor determinante en el vínculo para el desarrollo de competencias se observó que el ambiente en el que se desarrollan los practicantes, en los resultados se encontraron variables constantes como la ubicación de las instalaciones del centro al que se asiste, personal del lugar, así como las autoridades anexas de los centros de práctica, entre otros como factores externos que forman parte de la dinámica del vínculo supervisor-practicante, al incidir en los procedimientos académicos y profesionales desde el brindar espacios para ejercer la práctica, así como ofrecer un ambiente agradable o adaptable que corresponde a la estructura triangular cambiante que añade la adaptación y transformación constante de los vínculos y roles previamente establecidos, cuya flexibilidad es objeto de desarrollo. Esto tiene relación con la propuesta de Orozco, et. al. (2009), quienes afirman que es necesaria la mención del contexto social y cómo este influye en el desarrollo de competencias en la Práctica Profesional Supervisada, así como estudiantes relataron dificultades en cuanto a la comunicación con autoridades y personal de los centros de práctica mostrando la importancia de una comunicación constante y adaptativa al contexto como la constante formación y aprendizaje de tanto el practicante como el supervisor para mejorar el servicio y calidad brindados en psicoterapia. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo:

(...) no tenemos como que esa esa autoridad que tienen los demás en los centros entonces nosotros lo que nos diga el... el residente de "mirá andá a verlo a él" y si uno va y si bien nos va podemos ver al paciente si el

paciente puede no querer o puede o puede que el doctor no quiere que uno mire al paciente entonces ehm... también tiene mucho que ver que no no tenemos esa autoridad de decirle a las visitas por ejemplo “mire señora, sálgase” va o no podemos como que echarlos o sea de verdad no hay privacidad para hablar con la persona entonces eh... uno está hablando con la persona y entra la enfermera y “ay le voy a tomar la presión”, y o llegan las visitas y miran que uno está hablando con ellos y se llegan a sentar a la par de la persona entonces eh... esa no es algo bueno porque la persona no colabora entonces es es como extraño porque como lo que decía el centro es muy bonito y todo lo que uno pueda querer en el lugar está verda pero malísimo para poder desarrollarnos malísimo” (H-08, párr. 259) Huehuetenango, la gente camina hacia los cerros: Sumal Grande y Xeputul (Ubicados al norte de los municipio, de Nebaj y Chajul, respectivamente del departamento de El Quiché) y se concentran mayoritariamente en el año de 1980 más de 10,000 personas. En su caminata muchos fueron capturados o asesinados por el ejército y otros no resistieron el cerco militar interpuesto también por el ejército, murieron por hambre principalmente los ancianos y niños.

Además de la investigación de Greacen et. al. (2017), cuya propuesta es congruente en tomar en cuenta la organización, el contexto de supervisión, las destrezas del supervisor, la relación supervisor-practicante y las estrategias de intervención dentro del proceso son pautas accesibles para identificar un proceso de supervisión funcional. En la actualidad, si bien se cuenta con las capacidades electrónicas de brindar una supervisión a distancia se muestra en los resultados que la supervisión presencial es vital para el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada (Marques, 2015). Esto, reafirma la valoración del aspecto humano y social como medio de aprendizaje por excelencia en materia

humanista. En base a la fundamentación teórica, se refleja el impacto de la proximidad en la enseñanza, que en este caso es la supervisión, tiene un valor agregado al tener un vínculo sustentable, que el medio digital todavía carece de validez justificable (Castro et. al., 2015). Dentro de los cambios sociales y de docencia, desde el inicio de la psicología en Guatemala en 1956, representan pasos a alcanzar una metodología de valoración humana donde los roles no son estáticos, sino que permite la preparación del estudiante (Ruiz, 2011; Consoli et. al., 2017). Por ello, la influencia del contexto en el vínculo supervisor-practicante para el desarrollo de competencias resalta la importancia de evaluación periódica de los centros de práctica, personal y autoridades respectivas y sus necesidades para beneficio de los practicantes cuyo factor de desarrollo recae en la capacidad de adaptación y cambio de los sujetos, tanto en su propia dinámica como en la interacción con el ambiente o medio de trabajo al preservar el respeto y reconocimiento del otro como sujeto integrando ambientes profesionales.

En síntesis, se puede concluir que la Práctica Profesional Supervisada comprende un conjunto de procesos en los que, si bien los actores principales son el supervisor y el practicante, posee una gama de variables socioculturales que benefician o perjudican el aprendizaje de los estudiantes. La responsabilidad en cuanto al cumplimiento de los roles asignados en la dinámica entre los sujetos y el contexto en el que se desarrollan, representan para Pichón (Bernal, 2000) la bidireccionalidad del vínculo que se conforma de dos seres en mutuo reconocimiento y respeto. Por otra parte, a partir de las condiciones académicas se busca alcanzar el desarrollo

profesional de aquel que instruye y acompaña con su experiencia, como aquel que requiere de la retroalimentación y obtiene experiencia. Por ende, el estudio de la influencia del supervisor-practicante en el desarrollo de competencias en la práctica profesional supervisada, permite el abrir la posibilidad a retomar la investigación en el aspecto humano de la psicoterapia para la comprensión a profundidad del vínculo humano en la supervisión.

Conclusiones

Para finalizar se puede puntualizar las siguientes conclusiones en base a la discusión de resultados:

El vínculo supervisor-practicante influye en la formación personal, académica, capacidades adaptativas y de intervención en los centros de práctica incluyendo las interacciones con el personal y autoridades anexas en la Práctica Profesional Supervisada.

La comunicación recíproca entre el practicante y el supervisor influye en el desarrollo de competencias personales a partir del contacto humano e intervenciones puntuales del supervisor en el reconocimiento y aceptación de las singularidades del practicante y viceversa. Dicha interacción permite ahondar en aspectos personales que el estudiante pueda ignorar reflejados en su proceso de práctica profesional con pacientes, que con la experiencia del supervisor logran ser explícitos o más tangibles.

La comunicación recíproca en cuanto al desarrollo de competencias psicoterapéuticas recae principalmente en el aspecto de supervisión y evaluación teórica-práctica del estudiante, el cual es evaluado a través de la experiencia y

conocimiento del supervisor. Los estudiantes adjudican un gran valor a la supervisión de un supervisor como reafirmante de su desempeño profesional.

La triangularidad del vínculo influye en la dinámica de jerarquía y autoridad en el vínculo supervisor-practicante que puede establecer pautas de desarrollo o problemáticas tales como un vínculo sano o uno perverso respectivamente en el tipo de interacción.

La influencia de las variantes contextuales en el proceso de Práctica Profesional Supervisada tiene que tomarse en cuenta como factores que forman parte del marco de supervisión. Los estudiantes al ejercer su práctica en variedad de contextos socioculturales se ven afectados cuando surgen conflictos con personal, autoridades anexas o la institución como centro de práctica carente de un ambiente apto para la práctica psicoterapéutica.

Ψ

Referencias

- Aisenstein, M. (2015). La herramienta psicoanalítica hoy. [Alejandra Vertzner Marucco, Coord.]. Recuperado de <http://www.lugareditorial.com.ar/descargas/libros/978-950-892-487-2.pdf>
- Bauman, Z. (2006). Amor líquido, Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. [1a ed. (3a reimpresión).] México: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Bernal, H. (2000). Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Rivière, Una sistematización del texto Teoría del Vínculo de Pichón. Universidad Católica Luis Amigó. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/uploads/>

facultadpsicologia/578481.pdf

- Bretherton, I. (1992) The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. [28, 759-775]. Reprinted in from R. Parke, P. Ornstein, J. Reiser, & C. Zahn-Waxler (Eds.) (1994). A century of developmental psychology. (Chapter 15, pp. 431-471) *Developmental Psychology*. Recuperado de http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/inge_origins.pdf
- Castro, C., Melville, C. y Zachrisson, L. (2015). PANEL FORUM “Enfoque psicodinámico: cuerpo, vínculo y amor”. [viernes 21 de agosto del 2015] Universidad Rafael Landívar. Encuentro de Psicología. Tikal Futura, Guatemala.
- Colegio de Psicólogos de Guatemala. (2011). Código de Ética. Guatemala: Imprenta Servisa Litografía.
- Consoli, A. Sechel, L., Grazioso, M., Figueroa, M. y Musso, A. (2017). La supervisión: Perspectivas y horizontes nacionales e internacionales. *Revista Psicólogos*, (número 20 Edición Especial). Guatemala. pp. 4-5.
- Consoli, A., Grazioso, M., Fernández, M. y Cobar, A. (2017). La supervisión hoy: Lo que sabemos y lo que nos falta saber. *Revista Psicólogos* (número 20 Edición Especial). Guatemala. pp. 6-18.
- Consuegra, N. (2010). Diccionario de psicología [2a ed]. Colombia: Ecoe Ediciones. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/2772f4_dbfebb13777d487e8308a135b15629c7.pdf
- Creswell, J. (2017). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. (selección entre cinco tradiciones Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud).
- Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Nebraska-Lincoln. Recuperado de <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- De Castañeda, T. y Cobar, A. (2017). Matices del poder y la autoridad en la supervisión clínica en Guatemala. *Revista Psicólogos* (número 20 Edición Especial). Guatemala. pp. 20-28.
- De la Roca, D. (2012). *Eficacia en estudiantes de último año de psicología clínica en relación a la práctica profesional supervisada*. (Tesis inédita). Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/De-La-Roca-David.pdf>
- De Lebl, G. (2000). Supervisión clínica. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 87-95. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200009&lng=es&tlng=es.
- Feist, J. Feist, G. y Roberts, T. (2014). Teorías de la Personalidad [8a ed]. México: Editorial McGraw-Hill.
- Freud, S. (1923). El Ello y el Yo. [Traducción de Luis López-Ballesteros]. Recuperado de <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/yo-y-ello.pdf>
- García, R. y Gross. (1988). Diccionario Enciclopédico Ilustrado Tomo 2 L-Z, , [7a ed] México: Editorial Larousse. p. 940.
- Greacen, T., Welniarz, B., Purper-Oualil, D., Wendland, J., Dugravier, R., Sañas, T., Tereno, S., Tubach, F., Haddad, A. y Guedeney, A. (2017). Best practice in individual supervision of psychologists working in the french capedp

- preventive perinatal home-visiting program: results of a delphi consensus process. *Infant Mental Health Journal*. [Mar2017, Vol. 38 Issue 2, p267-275. 9p. 4 Charts.]. France. Eds.b.ebscohost.com.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* [6a. ed]. Mexico: Editorial McGraw-Hill Education.
- Instructivo General Facultativo de Intervención Psicológica y Práctica Profesional Supervisada ad experimentum. (2016) Artículo 1. Inciso c. (Samayoa, G. coord.). Departamento de Psicología, Licenciatura en Psicología Clínica. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. p. 7.
- Jaramillo, D. y Yañez, R. (2015). Impacto emocional en estudiantes de pedagogía ante eventos de maltrato en la práctica profesional. *Liberabit*, 21(2), 245-252. Universidad de Concepción. Chile.
- Jaroslavsky, E. (2006). El modelo vincular franco – argentino contemporáneo. *Psicoanálisis & Intersubjetividad; familia, pareja, grupos e instituciones*. Párr. 23 recuperado de <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulop.asp?id=160&idioma=&idd=1>
- Jiménez, J. (s.f.). Vínculo, las intervenciones técnicas y el cambio terapéutico en terapia psicoanalítica. *Revista Aperturas Psicoanalíticas*. Chile. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=341>
- Larsen R. y Buss D. (2005). *Psicología de la Personalidad*. [2a ed]. México: Editorial McGraw-Hill.
- Marques, G. (2015). Supervisão clínica presencial e online: percepção de estudantes de especialização / Online and in classroom clinical supervision: post-graduation students perceptions. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. [Dec 2015 11(2):77-85]. Federação Brasileira de Terapias Cognitivas Brazil. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872015000200003&lng=en&tlng=en
- Marucco, N. y Vertzner, A. (2004). La práctica analítica actual y la problemática del poder. *Revista Psiquiátrica Rio Grande do Sul* 26, 3. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082004000300002&script=sci_arttext&tlng=es
- Moreira, M. (2012). A Supervisão em psicanálise na clínica escola: breve relato de uma pesquisa [Supervisión en psicoanálisis en la escuela clínica: breve informe sobre una encuesta]. *Revista Mal Estar e Subjetividade* [Dec. 2012. 12(3-4):853-872]. Universidade de Fortaleza. PUC-Minas. Brasil. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200015&lng=en&tlng=en
- Orozco, E., Morales, D. y Muñoz, C. (2009). *Práctica educativa y experiencias de aprendizaje en los recursos de investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad San Carlos de Guatemala*. Programa Universitario de Investigación en Educación -PUIE-. Universidad San Carlos de Guatemala. Recuperado de <http://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puie/INF-2009-057.pdf>
- Piña, M. (s.f.). *Prácticas Profesionales y su valor en el futuro desempeño laboral*. Universidad de Chile. pp. 01-06. Recuperado de <http://repositorio.uchile>

- cl/bitstream/handle/2250/137649/Pr%C3%A1cticas%20profesionales%20y%20su%20valor%20en%20el%20futuro%20desempe%C3%B1o%20laboral.pdf?sequence=1
- Puget, J. (2008). Entrevista a Janine Puget, Psicoanálisis de los vínculos. [Resumen digital]. Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=570>
- Ramírez, N. (2010). Las relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: una concepción psicoanalítica. *Revista IIPSI*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3751599.pdf>
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la Lengua Española (23a. ed). Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Madrid, España. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rivera, N. (2012). Apego: vínculos afectivos y psicopatología. [Blog Gabinete Psicológico]. Recuperado de <http://gabinetepsicologicobarcelona.blogspot.com/2012/02/apego-vinculos-afectivos-y.html>
- Rodríguez, E. (2005). Educación y educadores en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*. México: Ed. OEI.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? [vol. 24, número 086] Papeles del Psicólogo. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España, Madrid. pp. 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Robert_Roe/publication/28069825_Que_hace_competente_a_un_psicologo/links/09e415100585e742f5000000/Que-hace-competente-a-un-psicologo.pdf
- Ruiz, R. (2011). *¿Cómo evaluar las prácticas externas universitarias? Retos, alternativas, propuestas de un modelo y análisis de sus resultados*. Universidad de Alicante. España. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/175657.pdf>
- Ruiz, S., Ruiz, S. y García, M. (2012). Competencias profesionales en estudiantes de psicología. [volumen 3, issue 4]. *Global Journal of Community Psychology Practice, Promoting Community Practice for Social Benefit*. México. Recuperado de <https://www.gjcpp.org/pdfs/2012-Lisboa-057.pdf>
- Sánchez, C. (2012). *Actitudes de las maestras de preparatoria del Instituto Austriaco guatemalteco y Colegio Viena guatemalteco que contribuyen a establecer un clima de trabajo y aprendizaje positivo en el aula* (Tesis Inédita de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/84/Sanchez-Claudia.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa* [6a ed]. México: Editorial Pearson. pp. 119-121.
- Ungar, V. (2011). Permanencias y cambios en la clínica psicoanalítica con niños y adolescentes. *Revista Docta – Publicación de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba*. 7 66. Recuperado de <http://apcweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/10/Docta07WEB-A.pdf>
- Urizar, M. (2012). *Vínculo afectivo y sus trastornos*. España. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/bilbao2012/DesarrolloAfectivoAVPap.pdf>

Valdés, Á. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. [1a ed]. México: Editorial Manual Moderno.

Van Kooten, K. (2007). *Beyond the Ethical Demand* / K.E. Løgstrup, United States. Recuperado de <https://www3.nd.edu/~undpress/excerpts/P01193-ex.pdf>

Yañez, J. (2005). Competencias Profesionales del Psicólogo Clínico: Un Análisis Preliminar/ Professional Competencies of the Clinical Psychologists: A Preliminary Analysis [vol. 23 núm. 2, p. 85-93]. *Revista Terapia Psicológica. Sociedad Chilena de Psicología Clínica, Santiago, Chile*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78523209.pdf>