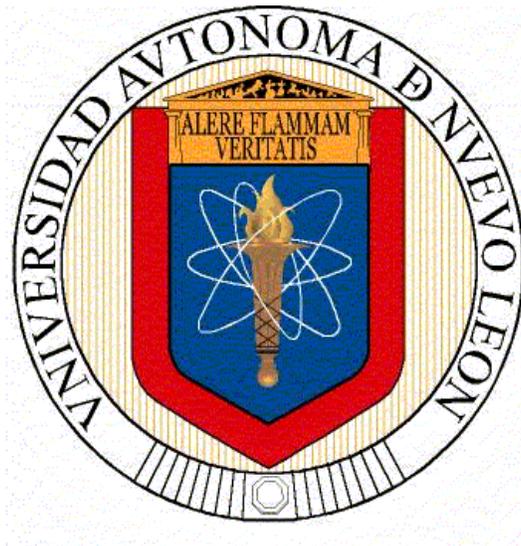


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGIA**



T E S I S

**LA SUPERVISIÓN CLÍNICA PSICOANALÍTICAMENTE ORIENTADA
DESDE LA VISIÓN DE ALUMNOS, SUPERVISORES Y EXPERTOS.**

PRESENTA:

CESAR SAUCEDO PEREZ

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ESPECIALIDAD EN
PSICOLOGÍA**

MONTERREY, N.L., MEXICO, SEPTIEMBRE 2014

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE PSICOLOGIA

SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ESPECIALIDAD EN PSICOLOGIA



**LA SUPERVISION CLINICA PSICOANALITICAMENTE ORIENTADA
DESDE LA VISION DE ALUMNOS, SUPERVISORES Y EXPERTOS.**

TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN FILOSOFIA CON ESPECIALIDAD EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

Mtro. CESAR SAUCEDO PEREZ

MONTERREY, N. L., MEXICO, SEPTIEMBRE 2014

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE PSICOLOGIA

SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ESPECIALIDAD EN PSICOLOGIA

La presente tesis titulada: LA SUPERVISION CLINICA PSICOANALITICAMENTE
ORIENTADA DESDE LA VISION DE ALUMNOS, SUPERVISORES Y
EXPERTOS.

Presentada por el Mtro. César Saucedo Pérez.

DR. JAVIER ALVAREZ BERMUDEZ

Director de tesis

DR. BENITO ESTRADA ARANDA

Codirector de tesis

DRA. BLANCA I. MONTOYA FLORES

DR. MANUEL G. MUÑIZ GARCIA

DRA. VALERIA J. ROZENEL DOMENELLA

Revisores de tesis

Monterrey, N. L., México, septiembre del 2014

DEDICATORIA

Quiero agradecer a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron para la elaboración de este trabajo.

Y de manera especial a mi familia.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a mis sinodales por su entrega y participación y por sus consejos que me ayudaron a terminar este trabajo de investigación, que representa tanto para mí.

A mi familia por su apoyo incondicional y por ser mi gran motor para seguir adelante.

RESUMEN

César Saucedo Pérez

Fecha de Graduación: Septiembre 2014

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Psicología

Título de la Tesis: LA SUPERVISION CLINICA PSICONALITICAMENTE
ORIENTADA DESDE LA VISION DE LOS ALUMNOS,
SUPERVISORES Y EXPERTOS

No. De Páginas: 421

Candidato para el grado de
Doctor en Filosofía con
Especialidad en Psicología

Área del estudio: Clínica y Salud

Propósito y método de estudio: Conocer la conceptualización, las dificultades, los beneficios, la evaluación y la percepción acerca de los involucrados en el proceso de la supervisión psicoanalíticamente orientada. Se realizaron estudios pilotos con tres grupos que incluían alumnos, supervisores y expertos con la finalidad de construir un instrumento que permitiera evaluar, las variables de estudio anteriormente mencionadas, la muestra estuvo formada por 5 expertos, 6 supervisores y 111 alumnos de la facultad de Psicología de la UANL.

Conclusiones: Se encontró que la supervisión se conceptualiza como un apoyo de aprendizaje, que es necesario tener mayor objetividad en cuanto a las metas de la supervisión, reafirmar procedimientos y metodología del manejo de la ansiedad, definir más claramente las formas de evaluación y fomentar procesos para la formación de supervisores y la implementación de técnicas y herramientas de apoyo como el uso de manuales de trabajo.

Firma del Director de Tesis: _____

INDICE

CAPITULO 1	8
INTRODUCCIÓN.....	8
Antecedentes.....	12
Planteamiento del problema	13
Justificación	14
Objetivo General.....	16
Objetivos específicos.....	17
Preguntas de investigación.....	18
Limitaciones y delimitaciones	19
Definición del concepto de supervisión clínica psicoanalítica.....	19
CAPITULO II	25
MARCO TEÓRICO	25
Los orígenes de la supervisión en el campo psicoanalítico	25
La supervisión desde tres escuelas del psicoanálisis.....	32
1) Escuela Inglesa:	32
La supervisión desde el punto de vista Kleniano.	32
2) La supervisión desde la escuela francesa.	34
3) La supervisión desde la escuela del yo.	38
La supervisión psicoanalítica como método de enseñanza.....	41
Elementos teóricos y psicodinámicos que deben estar presentes para sustentar la validez de la supervisión clínica.	53
Estrategias presentes en el proceso didáctico y formativo del estudiante	59
durante la supervisión clínica.....	59
La supervisión en la unidad clínica de servicios psicológicos de la facultad de psicología de la UANL.	71
El sistema de competencias en el ejercicio de la Psicología Clínica. La	

supervisión bajo el sistema de competencias.....	72
Aspectos éticos del procedimiento	84
CAPITULO III	85
METODOLOGÍA	85
CAPITULO IV	93
RESULTADOS	93
CAPITULO V	121
DISCUSIONES	121
CAPITULO VI	142
SUGERENCIAS.....	142
ANEXOS.....	144
ANÁLISIS CUALITATIVO	156
TABLAS.....	157
Referencias.....	393

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

Se ha establecido que el proceso de transmisión de conocimientos se adquiere aprendiendo de aquellos que poseen mayor experiencia y también la capacidad para transmitir de manera clara y precisa los procesos emocionales y los conflictos que aquejan a las personas, se hace necesario para el estudiante, lograr ubicar con precisión los fundamentos de la personalidad, descripción diagnóstica y los procesos necesarios para lograr ayudar a las personas a través de un método terapéutico adecuado.

Si bien los psicólogos se han preocupado por mejorar el nivel de preparación académica para los estudiantes; el proceso de aprendizaje en la práctica clínica psicoanalítica solo puede ser llevado correctamente bajo la supervisión de otro psicólogo, que posea un suficiente grado de experiencia en el manejo del proceso terapéutico de los pacientes y en el ejercicio de la escucha psicoanalítica (Heaven, 2006).

De esta manera, se puede lograr establecer una relación cordial, de respeto y colaboración entre el supervisado y el supervisor, con la meta en común de compartir los conocimientos que cada uno posee (Kilminster, 2000).

Se ha mencionado acerca de la subjetividad y lo indescifrable de los afectos que imperan en los pacientes y por lo tanto la necesidad estricta de apegarse a un

método claro y práctico, que dé cuenta de la aparición y significado de los procesos mentales y afectivos de cada individuo y su efecto en la familia y en la sociedad.

Es indispensable una referencia teórica que avale los procedimientos y la manera de entender los aspectos emocionales e inconscientes que afectan a las personas.

En la actualidad se ha destacado la inclusión de la asistencia y práctica profesional al servicio a la comunidad por parte de los psicólogos en formación como sucede en diversas partes del mundo, como en el caso de España donde la mayoría de las universidades cuentan con un centro de atención psicológica (Saúl, López y Bermejo, 2009), la Universidad de Córdoba con su Servicio de Atención Psicológica (SAPUCO), que ofrece apoyo a los universitarios y a otras instituciones (Universidad de Córdoba, 2009), la Universidad Católica de Costa Rica (2009) que ofrece servicios de atención psicológica a niños, adultos, parejas y familias.

Así mismo en México las universidades incluyen este tipo de servicios en centros de atención psicológica con el propósito de integrar la teoría y la práctica para formar psicólogos, como sucede en la Universidad Nacional Autónoma de México (Vázquez, 2009). Viñas y Hernández (2012) describen en sus estudios la importancia de la práctica profesional y los servicios que aportan los alumnos a la comunidad en los diferentes planteles de formación educativa para los psicólogos.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León existe una formación en licenciatura basada en los postulados de Sigmund Freud desde hace más de 30 años y dentro de los programas académicos (Práctica Clínica III y IV, 2009) se describen como objetivos específicos que el alumno sea capaz de manejar conceptos psicoanalíticos y el abordaje de los conflictos emocionales de sus pacientes, mediante la psicoterapia psicoanalíticamente orientada, esto hace que cobre importancia la revisión de las modalidades de formación y en especial del proceso denominado supervisión psicoanalítica.

Diversos autores (Effenterre, 2013; Mackereth, 2010; Bond, 2000) han puntualizado acerca de las dificultades y bondades implícitas en este proceso de formación, así como también Kernberg (2006) y Garza-Guerrero (2004) han señalado la relevancia de revisar y evaluar si los procesos de supervisión psicoanalíticamente orientada funcionan adecuadamente y si están a cargo de la personas especializadas.

Mackereth (2010) y Watkins (1995) puntualizan la relevancia de evaluar la manera en que se transmite el método utilizado para el trabajo clínico psicoanalíticamente orientado y observar si el psicólogo en formación es capaz de conceptualizar, entender y manejar los procesos psicodinámicos de una manera útil, en el proceso educativo y formativo por el que atraviesa, como una manera de brindarle apoyo y herramientas de trabajo para el tratamiento de sus pacientes (Braun, 2010; Bosworth, 2009).

Otro punto de apoyo para el mejor desempeño del psicólogo en formación es el referente al modelo personal que el supervisor practica y su manera de organizar la enseñanza para poder transmitir con claridad los conocimientos que posee y que a su vez desea que el estudiante logre desarrollar en un futuro, tal como lo menciona Watkins (1995) al referirse a la pertinencia de escoger un modelo de supervisión adecuado según los objetivos definidos.

Actualmente en el área metropolitana y a nivel nacional las instituciones especializadas en el trabajo clínico psicoanalítico, tanto a nivel de licenciatura y de preparación para psicoterapeutas no han descrito una forma específica o estandarizada que regule el proceso de la supervisión por lo que subrayo la pertinencia del presente trabajo. (Saucedo, 2012; Fuentes, 2006).

En todos los casos es fundamental el conocimiento y entendimiento de los cuadros clínicos de la psicopatología y la recapitulación de todo lo aprendido en los espacios teóricos en las aulas, para fundamentar los procedimientos de la práctica. Kernberg (2001) señala al respecto que es necesario establecer con claridad que aunque comúnmente en las universidades en donde se forman psicólogos con orientación psicoanalítica, se realizan estudios y lecturas directamente de los textos freudianos, la preparación de los alumnos, tiene como fin el aprendizaje de la técnica psicoanalíticamente orientada en su formación como psicólogos clínicos.

Antecedentes

Dentro del proceso de aprendizaje siempre ha sido necesario establecer criterios normativos para la adecuada transmisión de los conocimientos. Esto requiere la revisión constante de los procedimientos utilizados y una sistematización de objetivos y procedimientos en la supervisión (Benson y Holloway 2005).

Además de elaborar propuestas, para comprobar si verdaderamente el alumno ha sido capaz de reconocer, describir y trabajar, algunos de los aspectos básicos que deben estar presentes en una supervisión psicoanalítica.

Planteles como la facultad de Psicología de la UANL cuentan con las unidades clínicas en donde son atendidas todas aquellas personas que requieren una evaluación, orientación y tratamiento psicológico y es ahí en donde los estudiantes pueden realizar la práctica de su formación como psicólogos mediante la supervisión con orientación psicoanalítica. Es necesario mencionar que no se encuentra ningún registro actual acerca de la formación de supervisores o información acerca de cambios o propuestas para adecuar nuevos estilos o ajustes en los procesos de la supervisión psicoanalíticamente orientada en los últimos quince años.

Si bien, la aplicación de la técnica psicoanalítica tiene fundamentos teóricos (Freud, 1913), generalmente se encuentran también planteamientos ontológicos

que son dictados por la experiencia y el saber local, pero pueden llegar a ser insuficientes para el establecimiento de técnicas en la enseñanza (Escalante, 2010).

Actualmente en ciudades como Santiago de Chile existen diplomados encaminados a desarrollar las capacidades y a explicar los procesos que se viven en la supervisión, además exponen la posibilidad de una formación integral para establecer normativas en el proceso de la supervisión, como es el caso de La Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica y Heidelberg-Center para América, que en el año 2006 abrió un nuevo curso de formación de supervisores.

No obstante, la posibilidad de establecer lineamientos más precisos acerca del proceso de enseñanza a través de la supervisión en nuestra Facultad de Psicología, permitiría mejorar la calidad del aprendizaje y la eficacia de los tratamientos para las personas atendidas.

Planteamiento del problema

Las investigaciones hasta ahora realizadas en referencia al tema de la supervisión psicoanalíticamente orientada, revelan que se carece de una guía, indicadores o modelos específicos que determinen los parámetros adecuados para determinar la calidad de la supervisión, la forma de llevarla a cabo o los criterios en que se deben seguir para evaluar el avance del alumno, la preparación del supervisor.

En este sentido, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores relevantes que deben de estar implicados en un proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalíticamente orientada en la supervisión clínica desde la perspectiva de los expertos y de la práctica actual en que opera la supervisión a nivel de licenciatura? Buscaremos la respuesta desde el punto de vista de los actores implicados: el terapeuta y el supervisor, así como el de los expertos en la materia.

Justificación

Actualmente en el área de la práctica clínica se señala como un tema importante el cómo se transmiten los saberes y las prácticas en la diada alumno y supervisor (Palacios, 2002).

En México y en nuestra ciudad existen pocas investigaciones respecto al tema, siendo esto llamativo dado que sólo en la facultad de Psicología de la UANL se forman más de 100 profesionales al año, en el área clínica.

Una investigación previa (Saucedo, 2012) demostró que la actual forma de llevar a cabo la supervisión psicoanalíticamente orientada en la facultad de psicología, poseía una metodología de enseñanza específica aunque nulas revisiones acerca de la actualización del proceso de supervisión.

Otro dato interesante al respecto es que actualmente ninguna institución en México cuenta con un programa específico de estudios para la formación de supervisores de terapeutas con orientación psicoanalítica.

En la presente investigación, se parte del análisis contextual acerca de cómo se lleva la supervisión clínica como proceso didáctico en la formación de psicólogos con orientación psicoanalítica y se determinará la claridad y pertinencia de los fundamentos que rigen la supervisión clínica psicoanalítica como proceso formador de psicólogos.

Otro punto de referencia de esta situación es que los actuales terapeutas con orientación psicoanalítica no cuentan con estudios específicos en la formación de supervisores que determinen cuál sea la forma estandarizada más eficaz para asegurar un proceso de enseñanza.

Los resultados de esta investigación lograrán esclarecer la metodología adecuada y por ende mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza de la técnica psicoanalíticamente orientada. Y en consecuencia mejorar también la eficiencia del trabajo que se brinda a los pacientes a cargo de los psicólogos en formación.

Mediante la opinión de los expertos puede llegar a determinarse un punto de partida estable, para comprobar si el trabajo realizado por el alumno se elabora de manera adecuada y efectiva.

Podrán evitarse malentendidos basados en el subjetivismo personal del

supervisor, con respecto al manejo del material de trabajo afectivo y el subjetivismo que esto conlleva, para evitar problemas al momento de emitir una calificación y sobre todo evitar bloqueos en el proceso de aprendizaje, debidos a observaciones y procedimientos desatados por luchas de poder.

Otro punto fundamental de esta investigación, se apoya en la tarea de conocer cómo se adquiere la formación oficial para ser supervisor con orientación psicoanalítica. Asimismo, revisar cómo se encuentran establecidos los criterios de aprendizaje y la forma de evaluación de los mismos.

Es necesario determinar de manera clara qué debe hacer el supervisor para validar su trabajo como formador y cómo se estructura el proceso educativo del alumno.

Así como también determinar qué indicadores negativos dificultan el proceso de supervisión. Conocer cuáles indicadores facilitan el trabajo de un supervisor.

Objetivo General

En el presente trabajo, se plantea: Elaborar un diagnóstico de la situación actual en que opera el proceso de la supervisión en la Facultad de Psicología de la UANL, para lo cual será necesario:

- a) Determinar si existe una concordancia entre la práctica descrita por los expertos, así como entre los planteamientos teóricos y técnicos básicos.

- b) Verificar si el modelo planteado por los expertos coincide con la forma actual en que opera la supervisión a nivel de licenciatura.

Para ello se revisará la literatura actual respecto a la conceptualización, las características, estrategias y objetivos de la supervisión clínica en el contexto actual.

Objetivos específicos

- Explorar los lineamientos institucionales que definen la supervisión psicoanalíticamente orientada en la actualidad.
- Conocer la existencia del modelo de supervisión que aplican en la actualidad los supervisores, para transmitir los conocimientos psicoanalíticos.
- Determinar si las formas o modelos de supervisión que operan en la actualidad favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalíticamente orientada.
- Verificar si el modelo de supervisión que sugieren los expertos coincide con el que se emplea en la Facultad de Psicología de la UANL.
- Determinar si la satisfacción con la supervisión por parte de los estudiantes tiene influencia en el aprendizaje de la técnica en la supervisión clínica psicoanalítica.

Preguntas de investigación

¿Existen actualmente lineamientos institucionales que definan la supervisión psicoanalítica?

¿Existe un sólo modelo de supervisión psicoanalítica que sea aplicado por todos los supervisores.

¿Cómo ayudan o dificultan el proceso de aprendizaje las formas o modelos de supervisión actuales?

¿El modelo de supervisión que sugieren los expertos es igual o diferente al que se emplea en la facultad de Psicología de la UANL?

¿En qué medida la satisfacción con la supervisión por parte de los estudiantes tiene influencia en el aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

Limitaciones y delimitaciones

Dado que el presente estudio será realizado con la población de estudiantes y supervisores del área clínica que se encuentran trabajando en su práctica profesional con pacientes que acuden a tratamiento por padecer problemas de orden emocional, las conclusiones solo serán para este grupo.

Sólo se trabajará con estudiantes y profesores que se encuentren en proceso de supervisión de casos clínicos en tratamiento individual bajo la modalidad de psicoterapia psicoanalíticamente orientada, en cualquiera de los centros de práctica de la facultad de Psicología de la UANL.

Definición del concepto de supervisión clínica psicoanalítica

En la historia inicialmente se denominó Psicoanálisis o Análisis de Control y fue un término introducido por Sigmund Freud en 1919 y posteriormente sistematizado por la International Psychoanalytical Association (IPA). Como una práctica obligatoria, para designar el psicoanálisis al que se somete un psicoanalista, que también está en psicoanálisis didáctico, donde analiza a un paciente y acepta ser controlado o supervisado, es decir, acepta dar cuenta a otro psicoanalista (controlador) del análisis de su paciente.

El control se refiere por una parte al análisis por el controlador de la contratransferencia y por otro lado, al modo en que se desarrolla el análisis del

paciente.

La palabra control se impuso primero en alemán y después en francés y castellano por la influencia de Jacques Lacan, mientras que la palabra supervisión se generalizó en los países angloparlantes y en las sociedades psicoanalíticas pertenecientes a la IPA, donde ha remplazado a la traducción directa del vocablo alemán desde 1960 (Roudinesco, 1998).

La evolución de esta práctica fue de la mano, con el desarrollo del movimiento psicoanalítico de una reflexión sobre la contratransferencia y sobre el llamado psicoanálisis didáctico. En este sentido, podemos definir la supervisión de la siguiente manera:

“El término supervisión deriva etimológicamente del latín súper = sobre y videre = ver, es decir, visión desde arriba. Por tanto, denota una posición superior de alguien, desde donde ve algo. En el campo de la formación del psicoterapeuta, su sentido es favorecer el desarrollo y la identidad profesional, el aprendizaje de una nueva forma de ser y actuar desde la orientación, ayuda y acompañamiento del supervisor, para una reflexión crítica de la propia práctica que lleva a una transformación en el ser, en el saber hacer y en el saber estar” (Lobato, 1995).

Hoy en día el concepto de Supervisión desde sus concepciones básicas postuladas por los analistas de diferentes instituciones puede definirse de acuerdo a Chagoya (1981) de la siguiente manera:

Proceso didáctico de interacción, en el cuál un ser humano trata de enseñarle a otro, como se aplica un conjunto de elementos teóricos y recursos técnicos; el objetivo global es dar al supervisado una visión más clara y una vivencia de cómo se maneja el tratamiento efectivo de un paciente en psicoterapia.

Bajo este mismo enfoque Hess agrega que la supervisión es una interacción interpersonal donde la meta es, que el supervisor junto con el supervisado realice un esfuerzo para ayudar mejor a la gente. (1980, p 25).

Otros autores como González y Simo (1995) la definen funcionalmente como la homogenización de discursos, es decir, el discurso del paciente y el discurso del supervisor, puesto que cada uno tiene una versión diferente de lo que pasa en cada relación, por lo que es importante ponerse de acuerdo en la historia del paciente y en la historia de la relación del paciente con el analista.

Por ahora queda entendido que la supervisión dentro de un proceso formativo de psicólogos clínicos es mucho más que lo que podemos entender por un concepto simple y el presente trabajo intentará esclarecer, qué otras concepciones están implícitas y cuáles podrían ser los mejores usos que se podrían aplicar en la práctica clínica.

Arlow (1963) sostiene que la supervisión es un tipo especial de proceso de aprendizaje; basado de manera importante en el examen y registro de una

interacción terapéutica entre un paciente y su terapeuta.

En resumen, la supervisión puede definirse como un método de enseñanza, a través del cual el terapeuta en formación recurre a un colega de mayor experiencia, en quien confía, para presentarle el curso del proceso psicoterapéutico llevado con su paciente, en donde el supervisor es un tercero que escucha el discurso del otro.

La supervisión también se ve influida por procesos institucionales de la siguiente manera:

La necesidad y pertinencia de la supervisión son unánimemente reconocidas, visto que el trabajo analítico se caracteriza por la soledad y difícilmente el análisis personal podría dar cuenta de toda la necesidad de intercambio. Sin embargo, las dificultades aparecen cuando se configura una situación de aprendizaje en la que esta actividad pasa a tener un carácter evaluativo y donde el supervisor, y atrás de él la institución en que esta situación se desarrolla, adquieren una función de 'control' del trabajo del profesional en formación (Barbero, 1991).

Mogollón (2006) en sus estudios de países de América Latina, encontró que todo supervisor debe cumplir funciones técnicas, administrativas, sociales, de asistencia y mediación que permitan mejorar el proceso educativo, para poder alcanzar los objetivos institucionales, según los lineamientos de cada organismo.

Cada individuo tácitamente asume un papel y un juego de relaciones hacia el otro, basado en la motivación constructiva de ayudar al estudiante en la acción de hacerse perito en la práctica de los conceptos psicodinámicos. Esto es la obligación esencial que une al terapeuta y al supervisor.

En determinados momentos otros elementos de la realidad externa o de carácter neurótico del terapeuta pueden hacerse presentes en esta relación, pero no son fundamentales a la situación a menos que comiencen a interferir en el trabajo analítico.

Kaufman en el 2003 menciona que los procesos de supervisión cruzan por tres niveles de preparación:

En el primer nivel, el supervisado sostiene una relación de franca dependencia hacia el supervisor y se encuentra lidiando con las fantasías de abordar las causas reales del problema y no toma en cuenta sus deficiencias por falta de destrezas y lagunas teóricas.

En el nivel intermedio, el supervisado lucha por entender los conflictos de su paciente y a la vez por su independencia hacia el supervisor, iniciando un crecimiento hacia la independencia en el conocimiento y desarrollo de destrezas.

En el nivel avanzado, el supervisado se muestra más autónomo se responsabiliza de sus errores y trata de buscar soluciones por sí mismo, hace sus propios razonamientos y propuestas acerca de sus pacientes.

En el trabajo realizado por el supervisor debe ser fundamental que el supervisado se dé cuenta de las diferencias entre el psicoanálisis y la psicoterapia.

Que se tengan parámetros claros acerca de los objetivos de la supervisión, como proceso formativo y evitar contratransferencialmente caer en vicios, como prescindir de una supervisión individual o no tener los conocimientos básicos para ejecutarla y caer en riesgos por no tener una actualización formativa acerca de la logística del proceso.

Así también la pertinencia para cada caso, ya que a través de la supervisión se podrá determinar las características del tratamiento más adecuado para cada paciente, posterior al establecimiento de un diagnóstico.

La definición de supervisión clínica más citada en los Estados Unidos de Norteamérica es la propuesta por Bernard y Goodyear (2004): Es la intervención que hace un profesional de mayor experiencia a uno o más profesionales novatos de la misma profesión.

De acuerdo a lo revisado desde diferentes autores la definición de supervisión clínica se encuentra sujeta a una complejidad de aspectos subjetivos e institucionales, una de las más completas es: Un proceso formal de aprendizaje y apoyo profesional, que incluye practicantes que desarrollan conocimiento y competencias; asumen la responsabilidad de su propia práctica y dan protección y cuidado a su cliente, en situaciones complejas.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Desde sus inicios el psicoanálisis ha sido un punto de referencia para desentrañar las complicadas manifestaciones del inconsciente. Ha pasado por una multiplicidad de lineamientos teóricos y ajustes en su abordaje, y por lo tanto su estudio y entrenamiento requiere mantener una constante vigilancia acerca del proceso de aprendizaje, que deberá estar respaldado por los profesionales con experiencia. Por lo cual será necesario retomar un poco la historia del psicoanálisis y de la supervisión.

Los orígenes de la supervisión en el campo psicoanalítico

A partir de 1902 se congregaron alrededor del Dr. Sigmund Freud, un círculo de personas interesadas en su ideología y en donde se daba la oportunidad de compartir sus ideas acerca del psicoanálisis. Este grupo de personas comprendían no solo médicos, sino pintores, escritores, e importantes personalidades científicas. (Frawley-O´Dea, 2001).

En los antecedentes psicoanalíticos Freud inicia estableciendo una muy estrecha relación con el doctor W. Fliess, a través de sus congresos y viajes a diferentes ciudades en donde intercambian principios teóricos con respecto a la sexualidad y las manifestaciones del inconsciente, como antecedente de los procesos de la supervisión, gracias al intercambio de ideas y propuestas teóricas

entre ambos médicos. Así también en el análisis del caso Juanito, que puede ser tomado como el primer registro de supervisión a cargo del padre del psicoanálisis

Freud (1909) establece una forma de operar el trabajo con un paciente a distancia fungiendo como un guía a través de los padres, como una forma inicial de establecer parámetros para el ejercicio del análisis infantil.

Freud (1912) en *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico*, menciona que el análisis personal es una exigencia para los analistas que desean tratar pacientes en psicoterapia y donde es posible revisar sus puntos ciegos.

Advierte de la importancia de ser fieles al seguimiento de la técnica psicoanalítica, agregando que todo análisis debe realizarse a través de un encuadre, ser llevado por un profesional, sostener la confidencialidad de los casos y sobre todo haber tenido la experiencia del psicoanálisis personal como una manera esencial para entender los procesos de transferencia y contratransferencia.

En su artículo: *Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad*, Freud (1918) señala acerca del ejercicio de psicoanálisis y la necesidad de seguir una disciplina acerca del entendimiento del inconsciente, que solo puede ser llevada a cabo mediante la preparación con otro psicoanalista, el estudio de la teoría y lo que inicialmente fue denominado análisis didáctico hasta llegar a lo que hoy en día se implementa en todas las escuelas de psicoanálisis y consiste en la supervisión

psicoanalítica.

Asimismo, Freud (1926) comenta en su artículo *¿Pueden los legos ejercer el Psicoanálisis?* acerca de los lineamientos que son necesarios para practicar el análisis, marcando como corolarios necesarios, la observación de un marco teórico, el análisis personal y la supervisión a cargo de un analista con experiencia. Ante las críticas con respecto al manejo ético y la práctica de esta nueva disciplina que se iba conformando poco a poco, establece que el psicoanálisis no pertenecía a la medicina e inclusive tampoco a la psicología y solo podía entenderse bajo sus propios lineamientos teóricos y bajo la supervisión de control de un psicoanalista experimentado que a su vez ya haya sido formado a través del propio análisis.

El 25 de mayo de 1913 se realiza la primera reunión del comité en donde los discípulos del naciente movimiento psicoanalítico discutirían aspectos de las manifestaciones del inconsciente, estableciendo así los primeros intercambios de información y supervisión de dudas. Freud obsequia a cada discípulo un camafeo griego de su colección, montado en un anillo, el cual representaba un reconocimiento para los analistas que participaban en el intercambio de ideas y supervisión de casos.

Dentro de los estudiosos del psicoanálisis que asistían a las reuniones de los miércoles se destacan la presencia de Max y Olga Graf quienes se deciden a escuchar las indicaciones de su maestro para entender las perturbaciones fóbicas

que su hijo de cinco años presentaba y es mediante la comunicación por carta que se da seguimiento a la observación del desarrollo de los síntomas del pequeño (Herbert Graf) denominado Hans y se establece el primer caso de supervisión de un análisis infantil.

Roudinesco (2006) en su documental: *La Historia del Psicoanálisis* describe como Freud en sus inicios se reúne con sus discípulos en las denominadas reuniones de los miércoles para debatir acerca de casos y hallazgos que darían pie al Psicoanálisis y como una manera de planteamiento de casos se iba estableciendo un diálogo y la normatización de criterios para entender el acontecer de los malestares emocionales y la constitución del aparato psíquico. Dando pie de esta forma al discurso compartido que mediante debates, iría consolidando años más tarde la configuración del proceso de supervisión.

El 5 de Septiembre de 1925 Max Eitingon establece las reglas del psicoanálisis didáctico, aplicables a todas las sociedades componentes de la IPA (International Psychoanalytic Association) a través de la International Training Commission (ITC) iniciando así la burocratización de la IPA.

Eitingon reconoció la necesidad del “entrenamiento práctico” al que denominó: análisis-control. “Gradualmente se iba dando una consolidación de una filosofía educativa lejana del sistema aprendiz-maestro-artesano, así cuando muchas personas se dedicaron a la nueva profesión, formaron docentes de Institutos, y demandaron responsabilidad grupal para la

conducción de la educación en lo que había sido conocido como el sistema tripartito de la educación psicoanalítica.”(Fleming, 1983).

Edward Bibring en mayo de 1937 leyó un trabajo en Budapest, titulado: “*Métodos y Técnicas del Análisis Control*”. Fue probablemente el primero que formuló el concepto de que el supervisor no solamente instruye al estudiante, sino que también está en una posición de evaluar su habilidad para captar problemas, tomar decisiones acerca de cómo tratarlos, y aplicar lo que él aprendió ante las nuevas situaciones. Este fue un temprano y buen inicio del desarrollo en la filosofía educativa y en el estudio de los métodos de enseñanza (Fleming, 1987).

El estudio sobre la supervisión psicoanalítica de Fuentes Martínez (2006) tiene como objetivo analizar los factores psicodinámicos que se desarrollan en el proceso de supervisión clínica, que permiten crear un espacio de aprendizaje para el candidato en formación en psicoterapia psicoanalítica.

Algunos autores como Sarnat (1998) mencionan que dentro del proceso de la supervisión, se desencadenan una serie de fenómenos no conscientes que pueden interferir de manera importante en el proceso de enseñanza aprendizaje; son descritos como procesos paralelos que interfieren en el tipo de vínculo que se establece con el supervisor y que pueden llevar al alumno desde ocultar información hasta sostener una relación cordial de sincera cooperación.

Etchegoyen (1986) hace referencia a los artículos técnicos que Freud escribió para dar luz acerca de los lineamientos a seguir en la técnica y el trabajo con los pacientes y en su artículo *Consejos al Médico* establece la importancia de la higiene mental del terapeuta, quien debe haber estado sometido al propio análisis personal, para trabajar de manera ética y profesional, advierte acerca de la utilidad de rescatar el material que refleja los procesos inconscientes del paciente mediante la escucha en la atención libre y flotante.

Así como también la necesidad de desarrollar la habilidad de no recurrir a las notas sino solo cuando sea estrictamente necesario para evitar sesgar la información hacia puntos ciegos del analista.

El mismo Freud menciona lo difícil que podía ser el compaginar las ideas tan diversas y se dejaba vislumbrar la necesidad de seguir parámetros más específicos para lograr consolidar el avance dentro de la comprensión del psicoanálisis.

Al institucionalizar la enseñanza del método psicoanalítico Freud comentaba: “Las dificultades particularmente grandes de la enseñanza práctica del psicoanálisis, a las cuales se deben muchas de las desavenencias actuales, no tardaron en hacerse sentir en la naciente Asociación Psicoanalítica Privada de Viena” (Freud, 1914).

En otro apartado Freud comenta que era difícil poder sobrellevar el peso de

la dirección y creación de una guía que orientara y regulara los avances así como las formas adecuadas de difundir el psicoanálisis y por lo tanto era necesario establecer la creación de una Asociación Oficial, para evitar los abusos que podrían cometerse a la sombra del psicoanálisis, además delimitar el campo de aplicación, enseñar la práctica y garantizar en cierto modo la actividad de los psicoanalistas principiantes.

Para describir un poco la historia del Psicoanálisis, Alain de Mijolla (2008) describe algunos cuadros representativos de la historia en diferentes momentos:

1ª Fase 1893 Breuer y Freud. El profesor cuenta al alumno un caso ejemplar que comparten.

2ª Fase 1900 Freud y Fliess. Dos profesionales intercambian sus experiencias clínicas sus hallazgos y dificultades.

3ª Fase Stechel y Freud. El alumno confía sus problemas clínicos a un profesor idealizado de quien espera auxilio.

4ª Fase Jung y Freud un alumno psicoanalista pide auxilio contratransferencial a un maestro psicoanalista.

5ª Fase, Se crea una policlínica Psicoanalítica en Berlín. Se establece la exigencia de supervisión considerada como una etapa de formación y como una condición necesaria a la “reproducción de la especie psicoanalítica”.

La institucionalización generó cuestionamientos desde el inicio. Hans Sachs

afirmaba que ahí donde hay organización, la investigación se reciente. Una vez establecida la institucionalización y organización del Instituto de Psicoanálisis los fines de la asociación quedaron de la siguiente manera: “Estudio y promoción de la ciencia psicoanalítica fundada por Freud tanto en su calidad de Psicología pura, como en su aplicación a la medicina y a las ciencias del espíritu y mutuo apoyo de los asociados, en cuanto a la adquisición y difusión de los conocimientos psicoanalíticos”.

La supervisión desde tres escuelas del psicoanálisis

1) Escuela Inglesa:

La supervisión desde el punto de vista Kleniano.

Klein en (1946) describe la supervisión como una forma de Identificación proyectiva en donde se ataca al cuerpo de la madre, derivado de los impulsos uretrales y anales, que implican la expulsión en la madre de sustancias consideradas peligrosas para el self.

Esta evacuación no solo tiene la meta de ser un ataque sino también de controlar al objeto.

Es en este tipo de vínculo si la madre es capaz de contener las partes malas del self, ya no será sentida como la parte mala aislada y extraña, sino que pasará a ser una parte del self del sujeto. En 1955 Klein complementa que de esta manera a través de la identificación proyectiva, el self, se constituye como

objeto y ya no es necesaria la imitación pues ya se ha constituido la identidad del objeto.

Así mismo veía la identificación proyectiva también como una forma de comunicación después de observar que el analista experimentaba un impacto particular al recibir las proyecciones de su analizando.

La escucha en la supervisión tiene dos objetivos: el primero intentar entender en el campo de lo psicoanalítico y el segundo intentar ofrecer un modelo de identificación para el supervisado en el que pueda aprender a desarrollar su escucha psicoanalítica.

Esta escucha analítica va más allá de simplemente escuchar lo que alguien dice, pues para fines terapéuticos esto no es suficiente.

La tarea de la escucha en la supervisión no se debe de limitar al entendimiento de lo que ocurrió en el campo analítico, sino de incluir las experiencias emocionales que se vivieron en la relación entre el analista y el supervisor.

Este tipo de escucha demanda del supervisor una actitud mental, con cualidades de paciencia, mente abierta, capacidad para tolerar lo desconocido, receptividad para lo nuevo, capacidad imaginativa; capacidades entre otras que la escuela kleniana describe como componentes necesarios en la personalidad del

supervisor.

Shaeffer (1989) describe que para establecer una adecuada base para la supervisión es esencial el ambiente cálido de la relación, en donde el supervisado no se sienta criticado, avergonzado o temeroso de hablar acerca de su trabajo.

2) La supervisión desde la escuela francesa.

Maud Mannoni hace referencia al proceso de aprendizaje del psicoanálisis en las universidades, poniendo un fuerte énfasis en todo lo que se pierde en el camino de la institucionalización de la formación, sobre todo al establecer que “la docencia forma profesores; el análisis por su parte se ocupa de las resistencias” (Mannoni, 2002).

Comenta que la elaboración de programas implica un gran riesgo al esquematizar aspectos que solo en la práctica vivencial es posible atender y probablemente de ahí se desprenda el entender.

A su vez propone que si las instituciones muestran afán por la enseñanza de lo psicoanalítico, deberán incluir los aspectos de la transferencia, la sexualidad, la castración y la muerte. Asevera que en toda iniciación del aprendizaje del psicoanálisis está implicada la aparición de la transferencia y el trabajo con las resistencias.

Bernfeld (1962) señaló con franqueza que la docencia y la teoría están ligadas por situaciones de poder y constantemente los docentes fungen como personajes importantes poseedores del saber y los alumnos como personas necesitadas de ganar favores de ellos, confirmando así su autoridad.

Cuando la formación de los analistas sigue el modelo de la enseñanza universitaria puede apartarse de lo que debería ser específico del análisis, sobre todo si el análisis de la transferencia queda excluido.

El mismo Lacan en 1970 se interesó por lo que parecía imposible: enseñar lo que enseña el inconsciente e intentar ubicar la preparación de analistas con la enseñanza oficial.

Para Maud Mannoni desde que el psicoanálisis se incorporó a las instituciones asistenciales, se puso al servicio del conocimiento médico y académico, más que al servicio del paciente.

Los jóvenes psicólogos en formación, deben disfrutar que su preparación aun es a través de la enseñanza que transmite otro terapeuta con experiencia, pues en un futuro próximo las neurociencias, darán paso a otras formas de abordajes, contrarios al psicoanálisis (Widlöcher, 2010).

Psicoanalistas franceses como en el caso de Shedler (2010) hacen

referencia al riesgo de perder el enfoque y estilo psicoanalítico, ante la eventualidad de abusar de los tratamientos medicamentosos, para obtener curas rápidas. Así como también la tendencia institucional a proporcionar solo tratamientos rápidos, a corto plazo, y con la supresión de síntomas por cuestiones institucionales. (Härkänen, 2008).

Autores como Winnicott (2001) aportaron reflexiones al pensamiento de Mannoni, quien al establecer que cuando el juego escapa a la normatización, se hace sinónimo de deseo para el sujeto; pero cuando el juego se inmoviliza se cae en una rutina.

Dentro de la escuela francesa otro exponente es Jaques Lacan (1970) quien propone otra visión y escucha del psicoanálisis, introduce otra dimensión de “la verdad” en psicoanálisis; en gran medida su abordaje se basa en la premisa de que es imposible analizar cuando el análisis se basa en solo una serie de indicaciones y no básicamente en la instrumentalización del inconsciente del analista, dando por sentado que el proceso analítico estriba en la comunicación de los inconscientes del analista y analizado.

Mannoni en el 2002 establece que una vez que el instituto de Berlín reglamentó el análisis en 1920, se acentuó cada vez más el carácter profesionalizante del análisis y cuando por una parte era algo que Freud había planteado como necesario para evitar el ejercicio de quienes no siguen las reglas técnicas del análisis pudieran desmeritar el mismo.

Se generó otro tipo de problema, referente a que los futuros terapeutas ahora estaban más interesados en seguir con su papel de alumno y llegar a gozar de la aceptación del supervisor o analista y dejar para después el oficio que inicialmente los llevó a esa situación.

A partir de entonces se hace más frecuente el análisis para efecto del superyó institucional e inclusive en la selección de candidatos y se hace cada vez más exhaustiva en función de un criterio de “normalidad” basado en pautas de “salud mental”

Es necesario destacar las dificultades que se encuentran implicadas cuando el proceso de supervisión o análisis de control se encuentran bajo la justificación de una acreditación o capacitación de aprobado o reprobado en donde inclusive se puede poner en juego la capacidad o pericia del psicólogo con experiencia, quien puede estar bloqueado para funcionar en un esquema en el que él mismo puede ser evaluado, apartándose cada vez mas del modelo planteado para formar terapeutas. Por lo tanto desde la postura de Mannoni (2002), quien desea ser analista debe aprender primero a ser paciente.

Otros autores como Lacan refieren que la enseñanza del psicoanálisis se adquiere por un camino diferente al tradicional freudiano. Para abordar la teoría Lacaniana, habrá que hacer referencia a las influencias estructuralistas de la antropología, así como la importancia de la lingüística.

“El inconsciente se estructura como el lenguaje, y existe porque hay lenguaje, de esta manera se determina el sentido y genera las estructuras de la mente. La unidad fundamental del lenguaje es el signo que se divide en imagen acústica o significante y en un significado o concepto. Existe un cierto equilibrio entre estos dos conceptos, pero para Lacan, el significante tiene la supremacía sobre el significado”. (Bleichmar, 1989).

Los lapsus, actos fallidos, síntomas, chistes, así como las formaciones de compromiso con el inconsciente, deben emerger de alguna forma y lo harán por la palabra. Es por esta razón que Lacan le da tanta importancia a la palabra, tanto en lo teórico como en su técnica (González, 1995).

Para Lacan existen tres registros que definen al sujeto: el imaginario, lo simbólico y lo real.

3) La supervisión desde la escuela del yo.

Si en el alumno no se analizan y reconstruyen los derivados del desprendimiento post-edípico, la formación del superyó, del ideal del yo y el desprendimiento postadolescente, así como la consolidación de una identidad operante necesaria para su reconocimiento final como terapeuta, no se llegará a caracterizar su imagen con predominio de libido genital.

Como consecuencia no se desarrolla óptimamente en el terapeuta, la capacidad de tener conciencia, de que en los cambios de desarrollo profesional, existen variables desconocidas que tienen que ser manejadas sin ayuda, sin la guía de caminos hechos y, que el camino adecuado se va forjando en la práctica. El terapeuta no se desprende cabalmente del tutelaje superyóico, para trabajar tranquilo, tal vez acabe por contaminar a su superyó, intelectualizar demasiado y tomar posiciones rígidas contra las manifestaciones regresivas del paciente.

En el manejo clínico se externalizan las experiencias que durante el entrenamiento, fueron introyectadas en el yo, en el superyó o en el yo ideal. Por ejemplo, el prestigio asignado al analista supervisor facilita la introyección de su imagen en:

- a) El superyó del alumno, primero por la posición jerárquica del docente y segundo porque esa imagen esta investida de fantasías de sabiduría acerca de lo inconsciente. Ambas sostienen al analista supervisor como un juez.

- b) El yo ideal, facilitando la inatención hacia los datos no analíticos en el alumno y la posición omnisciente en el analista. Lo que oye el alumno del analista que lo supervisa, es considerado como una certeza, porque el analista lo dice. Sobre todo cuando se trata de un supervisor idealizado colectivamente.

Algunos autores ya han comentado del papel que juega la transferencia y la

contratransferencia dentro del proceso de la supervisión, pero es importante destacar que frecuentemente pueden aparecer de diversas maneras en el proceso de la manera siguiente:

1. Tanto el supervisado como el supervisor tendrán como marco de referencia, las experiencias con sus maestros formadores, escuela psicológica que ejerza, sus propias destrezas y puede resultar fácil que si no se llegan a respetar y comunicar las diferencias entre ellos, acerca de las formas de abordaje del paciente, estas diferencias puedan llegar a construirse como resistencias para la supervisión.
2. En ocasiones el supervisado puede negar la necesidad de supervisar sus casos clínicos, sintiéndose atacado en su narcisismo al aceptar ayuda y poniendo en riesgo el proceso con su paciente.
3. Otro riesgo es cuando el supervisor intenta de manera inconsciente hacer al supervisado a su imagen, sin respetar su individualidad y sus puntos de vista.
4. El supervisado introduce asuntos personales en el momento de la supervisión y deja de lado la importancia del paciente en el proceso.
5. Se pueden observar resistencias a la supervisión cuando el supervisado no toma notas de las sesiones con sus pacientes, las

escribe de manera desorganizada, se olvida de ellas, o hace comentarios extras de cosas que el paciente no dijo.

6. Un riesgo grave surge cuando el supervisado ha perdido la confianza en el supervisor y deliberadamente omite información del proceso o bien miente, al indicar que ha realizado el trabajo que el supervisor le ha encomendado trabajar con el paciente, por no estar de acuerdo o considerarlo impropio.

7. Frecuentemente aparecen reacciones contratransferenciales en el supervisor cuando siente que el supervisado ocupa el tiempo de la supervisión, con demasiada información del paciente sin dar ningún espacio para hacer indicaciones, convirtiendo la hora de supervisión en un momento de extremo cansancio y un tono afectivo de pesadez.

La supervisión psicoanalítica como método de enseñanza

Alrededor del año 1913 se llevan a cabo los primeros intercambios de opiniones en donde Freud y sus discípulos discutían acerca de sus casos y las primeras supervisiones de dudas.

Posteriormente Eitingon en 1925 establece las reglas del psicoanálisis didáctico, aplicables a todas las sociedades componentes de la IPA (International

Psychoanalytic Association) y reconoció la necesidad del “entrenamiento práctico” al que denominó: análisis-control, el cual se basaba en una persona más experimentada en el manejo de la técnica psicoanalítica analizar los componentes inconscientes de quienes deseaban ingresar a la práctica del psicoanálisis.

Las referencias acerca del proceso de la supervisión como método de aprendizaje de la técnica psicoanalítica las hemos retomado de los estudios de Fleming y Benediek (1964) quienes comentan que uno de los elementos iniciales para configurar un adecuado proceso de supervisión, consiste en desarrollar una “Alianza de Aprendizaje” de la misma manera en que se da una Alianza de Trabajo entre el paciente y el terapeuta. Y que el equilibrio en esta Alianza de Aprendizaje puede determinar el progreso o la falla tanto en la experiencia de la supervisión como de la terapia.

Este proceso fue estudiado ampliamente por Chessick (1971) quien escribió: “La frase alianza en la supervisión o alianza de aprendizaje ha sido repetidamente incluida por varios autores, como un paralelo a la alianza terapéutica, en la cual se debe establecer un cierto compañerismo entre el estudiante y el supervisor, que esté libre de ansiedades y dificultades y encaminada al aprendizaje y crecimiento del estudiante. El desarrollo de esta alianza es la primera meta de las sesiones de supervisión, tal y como el desarrollo de la alianza terapéutica es la primera meta en la psicoterapia” (p. 275).

Posteriormente Ekstein y Wallerstein en 1972 definen que en el proceso de la

supervisión se deben incluir dos grandes propósitos: inicialmente sostener los lineamientos de la ejecución clínica a través del conocimiento (supervisión) y la calidad del servicio profesional. El otro es ayudar al estudiante a la adquisición y desarrollo de destrezas psicoterapéuticas. Así mismo citan:

“Sentimos que el aprendizaje no solo lleva a las formas técnicas de manejo, sino también a remover los puntos ciegos que impiden la objetividad del terapeuta en la relación con su paciente. La destreza que se adquiere consiste esencialmente en la capacidad de integrar conocimiento y respuestas emocionales. El verdadero aprendizaje requiere de cambios que necesariamente involucran fuertes cargas de componentes afectivos. Esto especialmente cuando el vehículo de aprendizaje es el proceso interpersonal entre el supervisor y el estudiante, donde el estudiante reporta lo que sucede entre sí mismo y el paciente y que gradualmente llega a ser consciente de los patrones característicos de sus relaciones, por una parte con su supervisor y por otra con su paciente.” (p 159).

Nueve años después se hacen aportes con respecto a la actitud entre los participantes describiendo que el supervisor debe enseñar a su supervisado el respeto por el paciente, la preocupación por la salud de la persona atendida, así como también a aceptar cuando comete errores y tomar los riesgos que implica el trabajo con pacientes, para lograr un crecimiento profesional y ético (Murphy, 1981).

Russell (1982) elabora importantes señalamientos sobre la capacitación de

los supervisores y la necesidad de desarrollar algún modelo de supervisión. Enfocándose en cuatro áreas principales: (a) las características del supervisor "ideal", (b) las teorías del desarrollo supervisor, (c) las cuestiones éticas y profesionales, y (d) recomendaciones para la capacitación de los supervisores.

Alonso (1983) nos advierte que todos los supervisores deben preocuparse por su trabajo y por lo que hacen con sus alumnos y cuestiona ¿qué tanto los supervisores se preocupan por saber que sucede realmente mientras supervisan? Abriéndose así una nueva perspectiva que señala la necesidad de elaborar métodos más específicos para el ejercicio de la supervisión desde el punto de vista de mecanismos enfocados en la observación y vigilancia del método utilizado por del supervisor, tanto en su trabajo cotidiano y como en su preparación como guía.

A este respecto algunos autores han realizado diferentes aportaciones, algunos en referencia a los supervisados como Loganbill (1983) quien describe un modelo de supervisión por fases, en donde se inicia desde las características básicas del supervisado principiante y el manejo de sus ansiedades, hasta el manejo de la evaluación y utilización de técnicas de abordaje para los pacientes.

Hess (1986) Por su parte hace énfasis en la necesidad de establecer criterios claros para definir conceptos como "orientación" y "psicoterapia" ya que frecuentemente puede existir la tendencia a ser utilizados como sinónimos, así como lo son "aprendices", "supervisado", "estudiante", y "psicoterapeuta" para posteriormente pasar a establecer métodos de enseñanza divididos en fases

según el desarrollo y características propias del supervisado y del supervisor, tal como lo proponen Friedman y Easlow (1986) al destacar que cada supervisado va desarrollando un estilo personal de acuerdo a su capacidad de manejo de la ansiedad ante sus primeros pacientes, que se va afinando con la experiencia y las instrucciones de abordaje de sus supervisores.

Existen investigaciones a este respecto, como las realizadas por Rabinowitz y Heppner (1986) donde se los alumnos de diferentes niveles: principiantes, avanzados y de nivel doctoral, describen como ellos han percibido el proceso de supervisión y las técnicas de abordaje sugeridas por sus supervisores, pues resulta de especial relevancia, que los participantes en este proceso puedan ser escuchados en base a sus necesidades, así como lo señala Stoltenberg (1987) al puntualizar, en la necesidad de que los entrenadores de psicoterapeutas reformulen los planes de trabajo en función a los cambios culturales y las situaciones sociales e institucionales actuales. Para esto Stoltenberg (1988) refiere que en base a los modelos existentes se pueden realizar reformulaciones con metas a obtener una adecuación pertinente actualizada.

Por otra parte y en referencia a los supervisores Carifio y Hess (1987) comentan acerca de las características que debe poseer “el supervisor ideal” y concluyen que debe tener importantes niveles de empatía, respeto, capacidad de ser genuino, ser capaz de hacerse entender, debe ser claro en cuanto a establecer los objetivos de la supervisión y guiar los contenidos de las sesiones

hacia las metas de la supervisión. Holloway (1987) a este respecto elaboró un análisis de la manera en que operan algunos modelos de supervisión y de las conductas típicas que adoptan los supervisores desde los marcos conceptuales y metodológicos.

Watkins (1991) llevó a cabo estudios con alumnos en formación como psicoterapeutas y puntualiza a importancia de llevar a cabo una buena selección de candidatos a través de procesos de evaluación de destrezas a cargo de psicodiagnostadores expertos. McNeill, Stoltenberg, & Romans (1992) describen los procedimientos de evaluación de los alumnos mediante el diseño de instrumentos para evaluar el desarrollo integral, en diferentes niveles de posgrado en psicología clínica de acuerdo a la cantidad de entrenamiento recibido y la experiencia adquirida.

Rodenhauser (1994) Destaca la importancia de establecer investigaciones acerca de lo que sucede en el proceso de supervisión entre los residentes de psiquiatría que tienen a su cargo los tratamientos de psicoterapia y coincide con Watkins (1994) quien puntualiza la importancia de evaluar las habilidades del supervisor, los niveles de dependencia en la supervisión, el papel de apoyo y el uso de las confrontaciones para observar la manera en que se configura el proceso de capacitación de psicoterapeutas.

En referencia a este punto Watkins (1995b) realizó un estudio comparativo

entre cuatro diferentes modelos de supervisión, con el fin de destacar los procesos por los que atraviesa un supervisor en su formación. Los modelos discutidos fueron los de Hess (1986, 1987), Stoltenberg y Delworth (1987), Rodenhäuser (1994), y Watkins (1990, 1991, 1994). Y finalmente encontró que los modelos sugieren un proceso similar de desarrollo del supervisor. Los supervisores comienzan en un estado de incertidumbre, inseguridad, ansiedad y falta de experiencia, ellos luchan con diversos temas: el progreso de una técnica a través del tiempo, mejorar su experiencia, sostener su identidad de supervisor y ser competentes.

Ladany (1996) comenta que un modelo de formación de supervisores debe contemplar el tipo de vínculo que se establece entre el supervisado y el supervisor ya que cuando se genera una mala relación entre ambos, se impide alcanzar los objetivos propuestos y se genera una clonación del estilo del supervisor, perdiendo los objetivos de aprendizaje, Ramos en el 2002 señala que cuando la relación alumno supervisor, está dominada por una alianza terapéutica negativa se desencadenan procesos de lucha y competencia por el poder.

Con la finalidad de sostener un vínculo de trabajo sano, Palacios (2002) comenta la necesidad de mantener la objetividad en la supervisión al referir que la labor del supervisor, no incluye la interpretación de los aspectos neuróticos o caracteropáticos del supervisado, sino solamente y cuando sea necesario, recomendar que examine sus dificultades en un propio proceso de análisis personal.

Kaufman y Schwartz (2003) puntualizan que tanto en los supervisados

como en los supervisores deben mostrar interés por trabajar con personas, con conocimientos previos, capacidad de autoconciencia, habilidad para aceptar sugerencias, deseos de superarse y manejo de límites, Pearson (2004) coincide a este respecto comentando que es necesario especificar cuáles deben ser las características del supervisor y del supervisado, siendo necesario que sean personas con interés en el aprendizaje, ser capaces de seguir instrucciones, dejarse influir por la autoridad y no padecer severos conflictos internos, entre otras cualidades.

Cuando no se tiene un modelo de supervisión lo suficientemente claro y ordenado se corre el riesgo de caer en múltiples problemas, uno de ellos es cuando se presupone que un supervisor por su vasta experiencia podría ser un buen supervisor y frecuentemente resulta que no tiene la capacidad de transmitir sus conocimientos de manera clara, en otras ocasiones los supervisores pueden llegar a ocupar ese lugar, solamente por algún reacomodo de trabajo en la institución, sin estar realmente capacitados para la enseñanza, o por estar sujetos a una reducción de costos o bien por la ganancia de otros beneficios para la empresa en la que laboran (Hopkins y Weathington, 2006; Jiménez y Sánchez, 2005).

Loubat (2005) Advierte que la supervisión incluye al igual que la entrevista psicológica, el análisis de conceptos biopsicosociales, ya que todos estos elementos influyen en la personalidad del supervisado y su modalidad de acercarse al sujeto de estudio. La supervisión es una faceta esencial del control de calidad dentro de la profesión de la psicología. Las cuestiones éticas y legales

inherentes a la supervisión, necesitan ser tratadas de manera más amplia, sobre todo a la luz de la tendencia actual de dar la razón a las demandas por responsabilidad profesional (Bobbit, 2005).

En el marco de la enseñanza un modelo de supervisión efectivo debe contemplar los procesos que ocurren en la relación supervisado y supervisor ya que la supervisión puede verse interferida por las resistencias tanto del alumno como del supervisor y pueden manifestarse en las faltas de asistencia por parte de ambos o bien en el desgano para iniciar el intrincado proceso didáctico por parte de los integrantes (Ogden, 2005). Supervisar los casos de otros, puede ser una forma de aprendizaje y no parece ilógico suponer, que la mayoría de psicólogos tomarían como un cumplido, ser considerados supervisores de psicoterapia, sobre todo por la idea de que la denominación de supervisor, implica una competencia adquirida y quizás, una mayor habilidad como terapeuta (Bascue, 2005).

Lowman (2006) establece que es de suma importancia el establecimiento de la llamada alianza de supervisión ya que de no configurarse entonces existirá la tentación por parte del estudiante de caer en los siguientes errores:

- a) Omitir información que pueda ponerlo en evidencia de sus errores ante el supervisor y alimentar sus fantasías de ser regañado o sancionado.
- b) Mentir en referencia a que efectivamente realizó las indicaciones que fueron señaladas por el supervisor, para evitar discusiones y dar una imagen de mansedumbre que inclusive puede ser detectada por el supervisor como

mentira. Que fácilmente puede llegar a repercutir tanto en el proceso terapéutico, como en el buen funcionamiento de las instituciones.

En muchos de estos casos cuando los empleados/as no logran los resultados esperados y pueden afectar la moral, la confianza y la productividad, así como la calidad del trabajo realizado con sus pacientes (Bright, Cameron y Caza, 2006).

Al respecto de reasegurar la calidad del trabajo terapéutico, Fuentes (2006) establece que inicialmente el análisis de control abordaba la personalidad del psicólogo en formación y sus procesos internos de personalidad, pero que actualmente la transmisión de los conocimientos psicoanalíticos, se da mediante la supervisión psicoanalítica.

Asimismo todavía existe debate acerca de la utilidad del análisis didáctico ya que algunos autores refieren que éste, solo debe ser tomado como un método de enseñanza de la técnica y otros como un procedimiento analítico profesional (Cabaniss, 2006).

Por lo tanto dentro del proceso de enseñanza queda clara, la necesidad de que el supervisor pueda sintonizarse lo más posible, a través de la escucha del diálogo del supervisado y lograr un entendimiento del modo de funcionamiento supervisado y además de cómo surgen los procesos de acomodamiento de manifestaciones inconscientes del alumno con su paciente, de tal manera que logre surgir un insight intelectual o emocional del proceso (Palma y Cosmelli, 2007).

Con respecto a las características de los formadores y seleccionadores:

(Casement, 2005; Davidson, 2006 y Glick, 2008), hacen una crítica acerca de quiénes son los indicados, para regular la formación de los terapeutas y advierten del riesgo de elaborar juicios y diagnósticos equivocados acerca del avance y estado mental de los aspirantes a la formación psicoanalítica, así como de los requerimientos para regular la enseñanza psicoanalítica.

A este respecto se han elaborado estudios para determinar las características de las instituciones, las personas encargadas de realizar la selección de candidatos para formarse como terapeutas y los reglamentos y procesos de los programas a seguir (Kernberg, 2006, 2007).

Con la finalidad de favorecer la higiene en el trabajo con pacientes desde el enfoque psicoanalítico, los institutos han sostenido la regla de condicionar a algunos de los candidatos a tratamiento psicológico personal, pero no podemos obligar a nadie a enfrentar sus propios conflictos cuando nosotros como autoridad lo imponemos y es necesario respetar el estilo personal de cada terapeuta, al momento de abordar la problemática de su paciente (Castañeiras, 2006).

Por otro lado con respecto a las necesidades de formación que debe cumplir un supervisor estudios recientes revelan que todavía existen problemas a este respecto, como lo revelan investigaciones de Estados Unidos, en el Hospital Psiquiátrico de Massachusetts, donde los encargados de la enseñanza psicoanalítica, no cuentan con una formación oficial como supervisores, ya que hasta la fecha, como ocurre también en México, no existe una forma

estandarizada de llevar un proceso de supervisión psicoanalítica (Riess, 2008).

Abiddin (2008) agrega que para realizar un trabajo efectivo el supervisor debe poseer las siguientes características:

1. Tener metas y planes claros,
2. Ser un buen comunicador,
3. Ser capaz de poder establecer una relación cordial y profesional y
4. Ser capaz de mostrar flexibilidad en cuanto a las estrategias según los objetivos del trabajo terapéutico.

Por lo tanto los encargados de la enseñanza de la técnica psicoanalítica deben dominar las estrategias de enseñanza, así como poseer una formación oficial como supervisores (Bosworth, 2009). Ya que todo supervisor debe establecer metas y objetivos claros de aprendizaje y estar al tanto de los bloqueos propiciados por la personalidad del alumno (Cruz, 2009).

Un problema ético y de honestidad se abre cuando el estudiante al sentirse amedrentado por la obtención de una calificación reprobatoria, o sentirse en peligro al estar en desacuerdo con el punto de vista del supervisor, por no existir objetivos claros procedimentales, tiende a ocultar información y dejar de lado el proceso real de aprendizaje y la salud de su paciente (Rojas, 2010).

En un proceso de aprendizaje psicoanalítico, los alumnos demandan reconocimiento de sus profesores, aspiran a ser motivados hacia el aprendizaje, esperan que se les exija de manera justa, sin abusos de poder y laxitud; si existe una relación pedagógica positiva, los estudiantes perciben un buen clima para el aprendizaje y sienten libertad de participar y crecer (Gallardo, 2010).

En las últimas décadas las propuestas acerca del método de enseñanza de la técnica psicoanalítica a través de la supervisión apuntan hacia la división en fases de acuerdo al nivel en el que se encuentra el supervisado, (diagnóstico, tratamiento, intervención específica, fase final) y la descripción de la manera en que se relacionan supervisado y supervisor (Heaven, 2006; Meekums, 2007; Mackereth, 2010).

En otras propuestas recientes acerca de la optimización de los recursos que deben encontrarse en la supervisión, se destaca la importancia del manejo y reconocimiento de la contratransferencia y sus diferentes manifestaciones, para mejorar la capacidad de abordaje mediante el uso de la propia personalidad del terapeuta y sus procesos internos en la relación entre que establece con sus pacientes (Panthofer, 2011; Saucedo y Álvarez, 2012; Minulescu, 2013 y Effenterre, 2013).

Elementos teóricos y psicodinámicos que deben estar presentes para sustentar la validez de la supervisión clínica.

Freud (1918) señala que la orientación teórica la obtiene el analista en formación mediante el estudio de la bibliografía respectiva y más concretamente, en las sesiones científicas de las asociaciones psicoanalíticas. En cuanto a su experiencia práctica, aparte de adquirirla a través de su propio análisis, podrá lograrla mediante tratamientos efectuados bajo el control y la guía de los

psicoanalistas más reconocidos, haciendo así alusión a lo que hoy conocemos como supervisión o análisis control.

Desde entonces, los diferentes Institutos de Enseñanza de las asociaciones de formación psicoanalítica siguen considerando la importancia de estudiar e investigar dentro de la formación el proceso de la supervisión en general, la dupla supervisor – supervisando, y el supervisor, candidato e institución formadora en particular.

El psicoanálisis como modelo terapéutico posee un método que le es propio, consistente en una teoría científica acerca de los hechos empíricos y de una descripción de hechos psíquicos, siendo su objeto de estudio el inconsciente. Desde esta conceptualización, la psicoterapia psicoanalítica puede definirse como un proceso que se desarrolla sobre la base de un compromiso de búsqueda de la “verdad”. Una verdad que no apunta al mero saber, sino al darse cuenta de los significados, relaciones, implicaciones y consecuencias de los hechos psicológicos y vitales que forman parte del trabajo analítico.

El psicoterapeuta busca junto con su paciente, no sólo medidas paliativas, busca encontrar una respuesta a los problemas y conflictos de éste, a través del análisis y resignificación de sus recuerdos y vivencias, con la actualización de una nueva relación en la transferencia; de aquí la necesidad ética de una formación profesional y por tanto de la supervisión como una parte importante de la misma.

Es importante destacar la doble función que en la Unidad de Servicios Psicológicos se realiza, primero como asistencia pública mediante el servicio de atención a pacientes externos y segundo como escuela formativa de fundamentos y valores psicoanalíticos.

El psicólogo clínico en formación deberá someterse a un proceso de preparación teórico y académica en donde tendrá la posibilidad de adquirir los conocimientos acerca de la formación estructural del ser humano desde la perspectiva freudiana.

Inicialmente su proceso didáctico estará centrado en la lectura y comprensión de análisis de pacientes cuyos tratamientos generalmente ya fueron concluidos y que estuvieron a cargo de otros analistas. No así el trabajo del estudiante estará ubicado en la recopilación de sus propias experiencias y en la conjunción de muchos factores formativos: (su capacidad analítica innata, su análisis personal, sus fundamentos teóricos, la supervisión.)

A través de la preparación teórica el alumno se capacita para transitar por los procesos de una entrevista clínica, aplicar la escucha analítica y de manera consciente evitar contaminar el discurso del paciente con sus propias necesidades afectivas y prejuicios emocionales (Estupiñan, 2006).

Debe contar con los sustentos teóricos para establecer un contrato terapéutico en donde se comprometen ambas partes en el abordaje de los procesos inconscientes y el estudio de sus manifestaciones mediante la

asociación libre, el análisis de los chistes y los sueños.

El alumno a través de la lectura de artículos freudianos, como *Neurosis y Psicosis* (1923) establecerá las características básicas estructurales de su paciente para determinar un diagnóstico diferencial entre la permanencia de procesos neuróticos o bien la presencia de infiltraciones del proceso primario que le impidan al paciente controlar sus ansiedades y trabajar en una psicoterapia analítica sin el uso de medicamentos.

Del artículo: *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico* de (1912) deberá aplicar la importancia de sostener en óptimo estado su capacidad de memoria a largo plazo, para atender a todo lo que el paciente describa sin seleccionar material y esperar al final de la sesión para reproducir de manera escrita lo referente a los contenidos de la sesión de tratamiento, capturando los fragmentos más significativos del contenido afectivo que aqueja al paciente.

Freud (1913) comenta que el alumno deberá retomar los conceptos de higiene y establecer un encuadre de tratamiento en donde se contengan las ansiedades del paciente y se puedan trabajar dentro de un marco preestablecido de manera ética y profesional sin dar lugar a las actuaciones fuera del setting terapéutico estableciendo las reglas del tratamiento con respecto a la asociación libre y el manejo de los afectos del paciente, sosteniendo una conducta profesional de confidencialidad y neutralidad ante los sentimientos depositados por el paciente en la persona del terapeuta.

Del texto: *Sobre Psicoterapia* (1904) aplicará los conceptos de atención libre y flotante, escucha analítica, análisis de la transferencia, entendiendo que el concepto de compulsión a la repetición lleva al paciente a re-escenificar situaciones, actitudes y afectos que pertenecen al pasado del paciente y lo han llevado a generar conflictos emocionales que pueden resolverse con la interpretación adecuada del terapeuta.

El alumno debe ser capaz de definir los mecanismos de defensa, análisis del conflicto psíquico, análisis de la libido, análisis de la agresión y elaborar un adecuado cierre del tratamiento que puede concluir ya sea dando de alta o de baja al paciente.

Dentro del programa académico oficial de la Facultad de Psicología se establece como objetivo general de la Práctica Clínica III lo siguiente:

- El alumno aplicará sus conocimientos de manera vivencial dentro del proceso psicoterapéutico con sus pacientes, bajo las diversas modalidades de la psicoterapia psicoanalíticamente orientada, respetando los parámetros psicoanalíticos establecidos, para la adecuada conjunción entre teoría y práctica.
- Manejará en su práctica los conceptos psicoanalíticos básicos, del encuadre y la escucha analítica de los procesos internos del paciente.

- Aprenderá acerca de las vicisitudes que implica el tratamiento psicológico, apoyado en sus conocimientos teóricos.
- Su tarea principal será la atención a pacientes en tratamiento individual de acuerdo al modelo psicoanalítico.
- Será capaz de manejar los intrincados procesos de la psicoterapia referentes al establecimiento del diagnóstico diferencial, transferencia, contratransferencia, interpretación psicoanalítica, intervención en crisis, etc.

(Programa de Práctica Clínica III y IV. Facultad de Psicología de la UANL, 2008).

Para el adecuado desarrollo de la práctica clínica el alumno debe contar con una adecuada estructura yoica que le permita responsabilizarse de sus procesos afectivos y tolerar las exigencias que todo proceso analítico requiere, referentes a un nivel de madurez personal, grado de responsabilidad ética y profesional con respecto al trato hacia los pacientes, ya que de otra manera la ansiedades evocadas por el proceso analítico del paciente y el interjuego de la transferencia puede llevar al alumno hacia una actuación de sus propios conflictos infantiles y adolescentes no resueltos.

El alumno de séptimo semestre, es ubicado por la facultad de Psicología de la UANL, en el turno nocturno con la finalidad de continuar en dicho espacio su preparación teórica a través de las clases correspondientes al área clínica y por otra parte, para favorecer que en el turno matutino o vespertino pueda aplicarse a la práctica clínica con pacientes desprendiéndolo de interferencias de horario.

Estrategias presentes en el proceso didáctico y formativo del estudiante durante la supervisión clínica.

Es difícil estandarizar los criterios de los supervisores con respecto al propósito y metas de la supervisión; en lo que sí ha podido existir un acuerdo general, es en que el propósito de la supervisión es enseñar y no analizar, acompañando al terapeuta en su labor para que éste pueda resolver su contratransferencia y escuchar sin distorsión a su paciente, “que la labor del supervisor no incluye la interpretación de los aspectos neuróticos o caracteropáticos del supervisando sino, si acaso, la recomendación de que examine sus dificultades en su propio análisis” (Palacios, 2002), siendo el insight pedagógico el objetivo rector de este proceso formativo.

Por otra parte Santamaría (1984) señala que el buen supervisor ayuda al candidato a internalizar, el proceso mediante el cual puede aparecer la transferencia y la contratransferencia como parte de su trabajo como analista.

Panhofer (2010) define diferentes tipos de contratransferencia y entre ellos denominó el término de "contratransferencia corporal", a los tipos de reacciones contratransferenciales que pueden ocurrir en el cuerpo del supervisado. Dosamantes-Alperson (1987) por otra parte establece una distinción entre dos tipos de contratransferencia, la concordante y la complementaria.

La contratransferencia concordante implica una identificación empática por parte

del terapeuta con los pensamientos y sentimientos del cliente. Y la contratransferencia complementaria es el resultado de la identificación con el cliente con su / sus partes no deseadas o insoportable, mediante un juego de dinámicas proyectivas o introyectivas.

Racker (1968) identifica a un tercer tipo de reacción contratransferencial, llamada contratransferencia 'neurótica', en el que el terapeuta revive sentimientos infantiles propios en relación con el cliente, y refiere que estos sentimientos deben ser resueltos a través de la terapia personal del terapeuta. Fordham (1986) refiere que en ocasiones el terapeuta analítico entra en una especie de "identidad primitiva" con el paciente y cuando el terapeuta comparte sentimientos inconscientes del paciente, por lo general, al mismo tiempo que el paciente.

Paz (2008) afirma que las contratransferencias “son afectaciones sobre determinadas que devienen en instrumentos posibles de operación clínica” y que se trata de “*efectos*, que nos conmueven con un grado muy variable de “*insight*” respecto de sus fuentes. Hoy en día otros autores sostienen una postura completamente diferente con respecto al papel que juega la contratransferencia en el proceso terapéutico, Cabral (2009) refiere que la neurosis del analista es lo que impide la comprensión y detiene el análisis, los que cuestionan a la contratransferencia como herramienta toman esto como un argumento contundente a su favor y por lo tanto cierran el debate, estableciendo que la contratransferencia es un obstáculo.

Asimismo, Hernández (2007) refiere que es necesario establecer una comunicación de confianza en donde ambos sean capaces de sentirse en libertad de expresar sus ideas e incluso de hacer críticas en el proceso mismo de la supervisión.

Los objetivos de la supervisión son entonces, el que el analista aprenda a evaluar la propia labor analítica y a lograr un insight pedagógico dentro de una alianza de aprendizaje con el supervisor, por lo que el insight del análisis es terapéutico y el de la supervisión es pedagógico (Santamaría, 1984), siendo la meta más importante de la supervisión, el logro de una alianza de aprendizaje y la identidad del candidato como terapeuta.

La supervisión así, tiene aspectos educacionales de importancia, ya que permite al analista con experiencia transmitir conocimientos técnicos al supervisado en un espacio reflexivo y como señala López (1991):

“También tiene aspectos formativos, ya que alienta el desarrollo de la empatía en el candidato y desarrolla su sensibilidad para captar los contenidos latentes en las producciones verbales del paciente. Hemos de agregar que la supervisión adquiere también la función de desarrollar en el candidato diferentes aspectos de estilo de ver la vida y de reaccionar, que son propios de la persona que ha incorporado y cultivado la mística psicoanalítica como parte de su identidad”, y de las competencias que se requieren en la práctica de su profesión (p. 102).

El estudio de la supervisión como uno de los principales métodos para la enseñanza del psicoanálisis clínico, fue un tema especialmente cercano al ánimo de Fleming, quien en 1966 escribió junto con Benedek (citado en Fleming Joan, 1987 p. XVII) una monografía denominada “Supervisión psicoanalítica: un método de enseñanza clínica”, que fue reimpressa en 1983 como un clásico.

En este trabajo, se analizan los problemas didácticos de la supervisión que nunca antes habían sido objeto de una investigación sistematizada. Fleming creía que lo que realmente sucede en la supervisión de un particular estudiante con un particular paciente, necesita ser escudriñado y conceptualizado como un proceso interactivo de comunicación, juntos enseñanza y aprendizaje como sus metas.

En su monografía escrita junto con la Dra. Therese F. Benedek, la Dra. Joan Fleming (citada en Fleming Joan, 1987 pp. 1-2) enfatiza que cada una de las fases del programa educativo –análisis, seminarios teóricos y supervisión- hacen una contribución específica para la experiencia de aprendizaje total del candidato, y que cada una de las fases proporciona diferentes herramientas de aprendizaje experiencial, que contribuyen al desarrollo profesional, siendo la meta básica de estas experiencias educativas el desarrollo de un instrumento analítico o un “yo funcional” en la cual la técnica de introspección, empatía e interpretación son altamente desarrolladas.

Grinberg (1975) propone fases por las que debe atravesar una supervisión:

Fase Inicial

1. Inicialmente debe existir una atención libre y flotante (el self funciona como instrumento receptivo y con función sintética).
2. Se debe desarrollar una función integradora a través de inferir interpretaciones del significado latente, sin formularlas aún.
3. Se debe de desarrollar una función sensitiva estimando el grado de ansiedad y resistencia del paciente por medio de la empatía con el estado regresivo del paciente.

Fase Intermedia

Juzgar el momento de dosificación de las respuestas y de las intervenciones. Captar lo más profundamente posible las reacciones transferenciales y contratransferenciales.

Fase Final.

Reconocer las líneas dinámicas y los cambios de sesión a sesión.

Como lo describe Marcano (1987) al referirse al proceso que se desencadena como aprendizaje:

“Las sesiones de supervisión pasan a ser predominantemente una reedición ampliada de la sesión analítica original que nos presenta el supervisando. Es una re-escenificación. Pero a diferencia de la

escenificación original entre el candidato y su analizando, el supervisor está menos comprometido emocionalmente y puede colocarse, en general, en un punto equidistante frente a esa relación como un observador no participante activo de ese proceso. Desde esa posición, además de observar, escucha todo lo que acontece entre el candidato y su caso, pero también lo que ocurre en su relación con el supervisando y en la de éste con la Supervisión. Así, por ejemplo, nos encontramos que muchas veces el supervisando trae comentarios, al comienzo de la hora de supervisión, que aparentemente son casuales y que pueden referirse, o no, al caso que supervisa, o a otras sesiones diferentes a las que tenía como propósito supervisar”.

Eso nos ha demostrado muchas veces, desde que estábamos en nuestros inicios de aprendices, hasta ahora, algo más experimentados, que tales comentarios funcionarán como asociaciones libres relacionadas indirectamente con el material que se trae a supervisar, de lo cual el candidato es totalmente inconsciente. Puede reconocerlo cuando se lo hacemos ver en relación al material del paciente, lo que conduce luego a la acotación de nuevos elementos que amplían la corroboración de las explicaciones que habíamos asomado.

Es conveniente aclarar en esos momentos los indicadores que habíamos reunido para colegir nuestras construcciones explicativas y así, de paso, borrar la idea que pudiese formarse en la mente del supervisando de que estamos en posesión de un pensamiento omnipotente capaz de adivinar lo que ocurre en el

paciente con unas pocas palabras que nos haya suministrado acerca del mismo.

Si no damos las explicaciones técnicas en que basamos nuestras hipótesis, corremos el riesgo de generar sentimientos de idealización y persecución que en nada contribuye a la creación de una identidad analítica propia, lo cual debería ser el objetivo del entrenamiento psicoanalítico.

El candidato aspira a formular siempre la interpretación precisa y completa que abarque los niveles: tópico o de contenido, dinámico o de resistencias y defensas y económico relativo al afecto emergente. También podemos abordar las tres áreas del conflicto, es decir: actual transferencial, extra transferencial y el histórico. Tal aspiración de completud implica, en sí misma, estar en falta ya que, como dice Etchegoyen (1986), ningún esquema puede abarcar la variedad infinita de la experiencia del consultorio.

La relación del supervisor con el supervisando inicia formalmente desde el momento en que al terapeuta en formación, se le asigna por parte de la institución, un supervisor que debe cumplir las características necesarias que lo avalen como poseedor de las capacidades requeridas de acuerdo a los criterios de un comité de enseñanza.

En el mejor de los casos el supervisando puede elegir libremente al supervisor de manera personal pero en ambos casos a partir de aquí debe establecerse la configuración de un modelo ideal representado por el supervisor,

que lleve al supervisado a iniciar un proceso de búsqueda compartida de aprendizaje, enmarcado por el respeto personal hacia ambos lados, mostrándose receptivo y neutral ante las propuestas de intervención para el tratamiento.

Cuando existe una relación cordial de respeto y genuino deseo de aprender, y estar consciente de la influencia que ejercen los propios procesos inconscientes, las tensiones que se derivan del proceso de la supervisión son mínimas, tanto para el supervisado como para el supervisor (Omand, 2010).

Estudios revelan que al final del proceso de supervisión los alumnos que vivieron una relación de cordialidad y aceptación por parte del supervisor, al final muestran mayores deseos de superación y confianza en sí mismos (Baum, 2011).

Por otra parte, un riesgo importante puede surgir, comenta Grinberg (1975) cuando el supervisor se presta a que copien o imiten lo que corresponde a su estilo personal. Un recurso, sugerido por Grinberg, es que el estudiante explique en sus propias palabras lo que ha querido decir y en general, esa explicación resulta la más adecuada formulación a ser interpretada y así se lo hace saber.

Si el logro de una identidad psicoanalítica propia se ve perturbada, pueden surgir, o incrementarse, tendencias narcisistas, sentimientos de rivalidad, o de envidia, hacia las figuras de autoridad vividas como idealizadas o persecutorias. Así como también aparecerían necesidades de adherencia a ciertos puntos de vista, o tendencias teóricas consideradas como “elitistas” o la “teoría ideal”

(Tomas, 1983) a las cuales el candidato se somete.

Otro de los aspectos a ser considerados en la situación de supervisión es el relativo a la comprensión y manejo de los aspectos transferenciales-contratransferenciales que se presentan en los diferentes escenarios. Algunos corresponden a situaciones específicas de la relación del candidato y su paciente, sin que el primero esté comprometido emocionalmente más allá de lo que indique su inexperiencia.

Otras dificultades entre el candidato y su paciente pueden surgir, en cambio, debido a los problemas personales no resueltos del candidato, los cuales pueden tener un efecto invalidante, temporal o permanente, para el ejercicio de la función analítica.

En relación a este último tipo de dificultades, en las cuales el candidato presenta serios trastornos de carácter, además de otros rasgos tales como la incapacidad de contactar con las transferencias eróticas y agresivas, o para mantener la cercanía o distancia emocional con sus pacientes en un nivel que permita la investigación objetiva de las subjetividades en juego, hay que diferenciar si tales dificultades en las relaciones transferenciales-contratransferenciales son permanentes, han estado siempre allí interfiriendo la capacidad de abordar analíticamente a sus pacientes, o, por el contrario, ha mostrado en otros momentos capacidad analítica, y de lo que se trata es de una crisis que podría pasar y recobrar entonces dicha capacidad.

Cuando es algo permanente no quedaría mas caso que hablarle francamente al supervisando acerca de sus dificultades de ubicarse como analista y discutir el caso en el comité de evaluación y/o en el claustro de profesores, a fin de determinar las medidas a tomar, entre las cuales puede estar la suspensión de la formación.

Sin embargo, cuando es una crisis aguda y no una situación permanente, el supervisor le aconsejará abordar el problema contratransferencial con su analista.

Aunque también hay otros supervisores que plantean algo diferente, tal como lo señala Eskelinen de Folch (1980), comentando que dicha crisis sea tratada terapéuticamente por el supervisor.

Pienso, como otros analistas, que poder observar las propias respuestas emocionales y confiar en ellas como un instrumento para poder ubicar y aproximarse a ciertas manifestaciones transferenciales, es más un beneficio que un riesgo. Aceptar la existencia de la contratransferencia, que denuncia en sí misma la existencia de lo inconsciente, es aceptar la imperfección del analista; es aceptar que hay en nosotros algo que falta por conocer y que por tanto deseamos conocer, lo que da cabida a la posibilidad del autoanálisis, ya que el análisis es en sí mismo interminable e incompleto aunque tenga un fin.

También podemos observar en la relación con los supervisados una serie de reacciones que, como dice Grinberg (1975), son normales frente a la ansiedad persecutoria que despierta la supervisión y que dependen predominantemente de la estructura psíquica de cada candidato. En tales situaciones el supervisor puede instrumentar medidas técnicas específicas dentro de la supervisión, señalando lo

que dentro del estilo personal del candidato es inconveniente para su relación con el analizando y cómo debe modificarlo. Por ej., ante un candidato obsesivo que hace largas, racionalizadas e intelectualizadas interpretaciones, además de mostrárselo, hacerle realizar un ejercicio donde formule lo mismo de modo más conciso y con mayor contacto emocional. También se les puede pedir que en lugar de traer el material de las sesiones siempre detalladamente reproducidas, no recurra a las notas y nos relaten lo sucedido en las sesiones.

Otro de los aspectos que están involucrados en las múltiples relaciones del supervisor y el supervisando con la institución de entrenamiento se refiere a la reglamentación de la duración de las supervisiones oficiales.

Esto tiene, hoy más que nunca, una importante incidencia en el compromiso de los candidatos con el proceso de supervisión y de la enseñanza-aprendizaje. Hemos observado que a través de los años ha habido un cambio en cuanto al compromiso de los aprendices de psicoanálisis por su aprendizaje. Dicho cambio se expresa por una urgencia, de la mayoría de los candidatos, para cumplir con el requisito formal de las horas mínimas de asistencia a las supervisiones y finalizar las mismas apenas se cumpla con dicho requisito.

Esto puede tener sus ventajas y sus desventajas. Por un lado el establecimiento de un tiempo determinado de duración de las supervisiones puede facilitar las separaciones del supervisor y el supervisado.

Esta separación tiene el propósito que el supervisado no quede atrapado profesionalmente y emocionalmente infantilizado, temeroso ante una figura autoritaria en la transferencia representada por el supervisor y hacia el cual se somete adscribiéndose a las posiciones teóricas y clínicas del mismo.

Cuando los futuros analistas transforman el tiempo formal de duración de las supervisiones en un requisito más para calificar como analistas ello se convierte en un obstáculo para el aprendizaje, pues cumplido el tiempo establecido ya no hay más interés en retomar una supervisión cuando surgen dificultades en el oficio de psicoanalista.

Lo mismo sucede cuando está reglamentada la duración mínima de los llamados análisis didácticos. Quizás uno de los factores que ha contribuido a que esto suceda es lo relativo a las crisis económicas que hoy día viven la mayoría de los candidatos de nuestra región latinoamericana.

Por otra parte también pienso que no debemos conformarnos con una explicación que toma en cuenta solamente un factor, la realidad socioeconómica y por tanto externo, sino también debemos preguntarnos si en ello entran en juego para los analistas las resistencias al psicoanálisis como método, el cual no tiene que ver con un plazo preestablecido para llevarlo a cabo a profundidad, expresándose dichas resistencias en una reglamentación institucional, que transforman en una obligación, lo que debería pertenecer al campo de lo opcional.

La supervisión en la unidad clínica de servicios psicológicos de la facultad de psicología de la UANL.

Desde la creación de la Unidad Clínica de Servicios Psicológicos los diferentes directores y autoridades administrativas de la mencionada escuela se han preocupado por la preservación de la práctica clínica y se han firmado una gran cantidad de convenios con diferentes instituciones de ayuda a la comunidad y otros tantos se han clausurado; pero el ejercicio de la supervisión psicoanalítica se ha visto por inercia con la tendencia a ser adaptada a los requerimientos de los nuevos centros en funcionamiento sin mostrar cambios en el ejercicio de la misma. Sin existir registros de adecuaciones o parámetros en lo referente a nuevos estilos de supervisión que los que existieron desde el inicio del ejercicio desde las primeras generaciones de psicólogos clínicos.

Autores como Benson y Holloway (2005) destacan que en todo proceso de supervisión, debe existir la posibilidad de influir positivamente en la formación del supervisado, estableciendo una relación cordial con procesos claros y sistemáticos para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza.

Proponen como parte de una sistematización: primero evaluar el rendimiento y avance del supervisado así como también su ejecución y segundo observar los procesos que se desencadenan en la relación del supervisor y el alumno enfatizando que estas tendrán gran relevancia en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Hill y Corbett (1996) comentan acerca de cómo los supervisados evaden hablar de ciertos temas en la supervisión ya sea por diferentes causas como: temor a las reacciones de regaño o agresiones de sus supervisores, mala relación con ellos, mala alianza de trabajo o temor a ser evaluados de una manera negativa o pobre.

En base a este punto, Borrell-Carrió (2007) puntualiza la necesidad de mantener la vigilancia con respecto al manejo profesional y ético en el trato con los pacientes y la cordial relación con el supervisor.

Y es acerca de este punto de la alianza de trabajo en donde considero que se establece una oportunidad para evitar posteriores dificultades con respecto a un adecuado encuadre de trabajo, dejar claras las bases de la supervisión y que es lo que se espera de cada uno de los integrantes en el proceso de aprendizaje.

Estos temas pueden ser importante objeto de estudio de investigaciones cualitativas que tengan como meta enriquecer el entendimiento de los procesos subjetivos de los seres humanos (Arteaga, 2006).

El sistema de competencias en el ejercicio de la Psicología Clínica. La supervisión bajo el sistema de competencias

La Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) en los años 1999 y 2002

publicó respectivamente un informe extenso sobre la “Psicología en las Américas”, donde a nivel de diagnóstico, se informa cómo se viene formando a los psicólogos en los distintos países americanos, incluyendo también a España.

De estos informes se puede extraer algunas conclusiones generales, como son: primero que es desigual el desarrollo de la formación de psicólogos y en segundo término la necesidad de compartir algunas propuestas a nivel de perfil de competencias de los psicólogos egresados de las universidades americanas. (González, 2008).

El esfuerzo de organizar las competencias logradas por la formación universitaria y consensuarlas en un espacio académico amplio, motivó la creación del proyecto Tuning, que como verbo “*to tune*” significa afinar, acordar, templar. También hace referencia a “prepararse”, “ejercitarse”, “ponerse a punto”; en otra interpretación “Tuning” significa trabajar acompañado, en armonía con otros. La meta es afinar las estructuras de la educación superior.

En el 2005 el Proyecto “Tuning”¹, que agrupa a más de cien universidades europeas propone para las universidades latinoamericanas, un conjunto de competencias a ser logradas en la formación universitaria clasificadas en competencias genéricas y competencias específicas.

El Proyecto Tuning diferencia tres grandes ámbitos de competencias o destrezas:

a) conocer o comprender: el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad conocer y comprender;

b) saber cómo actuar: la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones; y

c) saber cómo ser: los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social.

Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, destrezas, aptitudes, actitudes y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de realizar una actividad.

Orellana (2007) comenta que el concepto de competencia hace referencia a los conocimientos, las capacidades, aptitudes, destrezas, recursos que permiten a una persona realizar una acción o un producto.

En relación a las variables que cada supervisor debe plantear inicialmente a su supervisado como objetivos para esclarecer el método a seguir en la enseñanza de la supervisión Dexter y Wash (1995) plantean la pertinencia de un típico contrato escrito que puede centrarse puntos específicos a respetarse en la supervisión:

1. Método y modelo a seguir y el lugar en que se realizará la supervisión.
2. Habilidades o enfoques específicos.
3. Metas individuales con las que se cuenta en la supervisión.
4. Objetivos y expectativas de la organización.

5. Cuestiones personales, profesionales y prácticas de temporización para la supervisión.
6. Grado de confidencialidad.

En todo proceso de enseñanza se debe tomar en cuenta las competencias con las que cuenta el alumno y poseer una competencia significa que una persona, manifiesta una capacidad o destreza cuando desempeña una tarea, pues puede demostrar que la realiza de tal forma que, es posible evaluar su grado de perfección en la realización de la misma. Las competencias se sitúan en un continuo y cada persona puede dominar, unas u otras.

Villa y Poblet (2007). Refieren que las competencias incluyen aspectos éticos que se aplican a la psicología, en el contexto iberoamericano y así como Alvear, Pasmanik, Winkler y Olivares (2008).en el país de Chile describen posibilidad de que a través del sistema por competencias los aspectos éticos de la práctica psicológica, puedan definirse de manera sistemática.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso de desarrollo, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

Autores como Tójar y Mena (2011) sostienen que toda educación debe

estar sujeta a la innovación y por lo tanto implicará dificultades importantes la evaluación de su efectividad.

Las competencias marcan un enfoque que se focaliza en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

1) La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.

2) La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto y

3) La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005).

Las competencias se definen como saber-hacer en contexto; es decir, ser competente es saber-hacer las cosas y saber-actuar con las personas. Este saber-hacer y saber-actuar se realiza comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias, y transformando los contextos a favor del bienestar humano.

Existen dos tipos de conocimiento: El declarativo: implica conciencia e intencionalidad, y el procedimental: que es el saber-hacer, en ocasiones, requiere

de la conciencia, y en otros no. Esta separación del conocimiento es teórica, porque el conocimiento declarativo se elabora a partir de la integración del sujeto con el mundo. La competencia, en este sentido, se concibe como un conocimiento integrado.

¿Y cuáles son las competencias básicas? Son aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida. Las competencias básicas pueden considerarse como las constituyentes centrales del perfil del estudiante (Segovia, 2010).

Kaufman y Schwartz (2003), establecen que el supervisor clínico debe estar pendiente dentro del proceso de enseñanza para percibir cuando un alumno ha logrado pasar de un nivel a otro de competencias y que generalmente esto es difícil de lograr o simplemente nunca entra dentro del programa de actividades, mas sin embargo en algún momento el alumno puede llegar a demostrar, mayor autoconocimiento, capacidad para tomar decisiones y destreza para manejar los conflictos de su paciente.

Resulta ser esencial que el supervisor pueda determinar el nivel de competencias alcanzado por el alumno y evaluar de manera honesta, cordial y con el afán de ayuda (Berman y Tanenbaum, 2005; Cecchetto, 2005).

Ferrezuelo (1988) define: El psicólogo clínico es un profesional que estudia el psiquismo y la conducta y la forma de relacionarse de los individuos

precediendo de la prevención, diagnóstico, rehabilitación y tratamiento de las alteraciones de la personalidad existentes en la infancia, la adultez, en sus aspectos individuales, en su adaptación al medio socio familiar y laboral, así como la profilaxis y el desarrollo de la salud mental en la comunidad humana.

Ávila (1989) establece que el psicólogo clínico primero se define como psicólogo y posteriormente como clínico por la cual se distinguen diferentes niveles:

FORMACION BASICA. Que tiene como fin establecer con conceptos básicos y fundamentales de la psicología general y la conexión con otras áreas de la salud, (biología, psiquiatría, anatomía, etc.).

FORMACION ESPECÍFICA. Referente al estudio de las diversas áreas de la psicología: infantil, clínica, conductual, laboral y los diferentes marcos teóricos de referencia.

FORMACION ESPECIALIZADA. Enfocada al estudio y aplicación de tratamientos específicos como es a nivel individual, grupal, de pareja, familiar, infantil, etc.

FORMACION COMPLEMENTARIA. Gestión de programas y modelos de intervención en las diversas áreas de la psicología y las materias afines.

ACREDITACION. En donde el trabajo a realizar es a través de la investigación especializada y programas de doctorado.

Pozo (1996) establece que existen dos tipos de saberes en una profesión: Un conocimiento de tipo declarativo, que tiene que ver con el saber acerca de la realidad y de las cosas y otro tipo de conocimiento procedimental, vinculado con el hacer y con el ejercicio de destrezas y habilidades para resolver determinados problemas. El ejercicio de una profesión requiere de la integración de ambos tipos de conocimiento.

Castro (2004) comenta que en un sentido amplio una persona es competente si resolvió las grandes tareas vitales durante su desarrollo evolutivo en una determinada cultura o sociedad (por ejemplo: adquirir el lenguaje, hacer amigos en la infancia, tener un buen rendimiento académico en la secundaria). Por otro lado, en sentido estricto está relacionado con un buen desempeño en un área específica del conocimiento (por ejemplo: tener competencia en matemáticas o para resolver determinado tipo de problemas).

Masten y Coatsworth (1998) consideran que el término competencia tiene un doble significado, por un lado implica el desempeño alcanzado y por el otro la capacidad que tiene un individuo para actuar exitosamente en el futuro.

En México, en el 2007 se concluyó que en América Latina el proyecto Tuning tiene un carácter exploratorio y como tal era necesario buscar vías de

financiación para posibilitar una continuidad de los resultados obtenidos hasta el momento, incidiendo en las siguientes direcciones: a) Construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad; b) Formación y capacitación de profesores que faciliten este proceso; c) El avance en la comparación de titulaciones entre países, que facilite la movilidad de estudiantes y profesores, y d) El abordaje de diferentes modalidades curriculares.

Innovación y cambio se sitúan, de esta manera, como elementos clave de la formación permanente del profesorado. Una formación que supera la individualización y el aislamiento en la dirección del trabajo colaborativo y de la perspectiva comunitaria (Imbernón, 2007).

Los proyectos experiencias y actividades novedosas, para ser considerados como innovaciones, deben estar apoyados en la investigación educativa. Al menos en una actitud investigadora que, en su dimensión práctica, se apoye en la reflexión y en el cuestionamiento sistemático, que están íntimamente ligados a la formación del profesorado de psicología (Tójar y Matas, 2005).

El modelo de Formación Basado en Competencias (FBC) se presenta como una alternativa viable para obtener los objetivos de pertinencia técnica y profesional. El objetivo fundamental de este modelo es: tratar de definir ¿qué características debe poseer un profesional?, en este caso un psicólogo, para poder alcanzar un pleno éxito en su actividad profesional.

Además en la medida que se reconozcan de antemano las características necesarias para esta profesión, será posible realizar también los planes curriculares de la formación profesional, en base a las necesidades reales del entorno en el que se deberá insertar el quehacer del psicólogo.

Una competencia puede ser cualquier atributo o característica propia de la persona que está directamente vinculado con el éxito de la tarea y que pueda ser medida de manera fiable y que la actuación exitosa en el puesto de trabajo pueda ser empíricamente demostrable.

De tal manera que la ejecución laboral no sea una probabilidad de éxito sino una capacidad real y demostrada.

Un punto de gran relevancia se refiere a la movilidad profesional que se alcanza bajo la acreditación por competencias, que se refiere a la capacidad que posee el psicólogo para afrontar los problemas que existan en otros países o entornos gracias a la demostración de sus habilidades ejecutivas certificadas por este modelo de competencias.

Yañez (2005) se aboca en su artículo: Competencias profesionales del psicólogo clínico: Un análisis preliminar, a contestar la pregunta: ¿Cuáles son las competencias necesarias para la práctica profesional y el empleo como psicólogo clínico?

En este artículo concluye que las principales competencias que debe poseer el

psicólogo clínico pueden agruparse en cuatro, que se refieren a la capacidad para:
a) Diagnosticar b) Evaluar, c) Proporcionar un tratamiento y d) Investigar.

La primera referente a la capacidad para describir de manera clara y pertinente la enfermedad o malestar que padece el paciente.

La segunda en relación a la capacidad de utilizar herramientas de medición de las enfermedades mentales y características de personalidad del sujeto (pruebas psicológicas, inventarios, escalas psicométricas, test proyectivos, etc.).

La tercera en cuanto a la capacidad para intervenir mediante el tratamiento psicológico adecuado para acompañar al paciente hacia la cura o resolución de sus malestares emocionales.

Así como también la capacidad para investigar acerca de las formaciones patológicas de la sociedad, la participación en investigaciones de relevancia científica que fomenten el conocimiento del ser humano y sus necesidades, los componentes humanos y su funcionamiento.

Muchos campos de estudio diferentes a la psicología han tenido sus orígenes de acuerdo a las necesidades imperantes del entorno y también han tenido la necesidad de realizar cambios, tanto en la forma de transmitir los conocimientos, como en las técnicas de aplicación de acuerdo a las demandas actuales del medio laboral o las necesidades y capacidades sociales o económicas (Ayuga-Téllez, González y Grande, 2010).

Sucede lo mismo con la transmisión de la enseñanza en la psicología, por lo que es necesaria la implementación de nuevas formas de enseñanza, acerca de lo que el psicólogo necesita saber hacer, una vez que se enfrente a un mercado laboral y a una realidad distinta a la planteada en los salones de clase. De ahí una de mis inquietudes por aportar nuevas formas de enseñanza, no porque las actuales sean propiamente malas, sino porque todo tiene que ser actualizado.

Como forma de referencia un Grupo Focal dentro de una investigación cualitativa, puede tener como finalidad, representar características particulares de la población en la que se pretende trabajar, además de ser capaz de reunir las características requeridas para construir un parámetro de medición, para el psicólogo que recién inicia su vida laboral (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006). Por esto he incluido el punto de vista de expertos que aporten acerca de lo que un psicólogo clínico debe aprender en la supervisión psicoanalítica en la actualidad, siguiendo los criterios de experiencia en el campo planteado (Caballero, Daza y Fourzali, 2007).

Asimismo, considero fundamental lo planteado por Behnke, (2005, 2008) acerca de los planteamientos éticos referentes a: ¿Qué diferencia al supervisor del terapeuta? Y ¿Cómo sabemos que un supervisor es competente o no? Así como también el derecho que tiene cada estudiante a conocer de antemano que es lo que se le ofrece en su futura formación y la verdadera utilidad de ésta.

Aspectos éticos del procedimiento

De acuerdo a los planteamientos propuestos por Fraenkel y Wallen (1996) la recopilación de datos, se obtuvo del ambiente natural en el que se desarrollan los sujetos de la muestra, adquiriendo la información directamente de la fuente primaria.

La aplicación de las encuestas fue realizada de manera voluntaria y bajo la condición de contestar libremente, con el permiso de los participantes con el fin de investigación sin dolo o en repercusión de los participantes, cuyos nombres se mantienen en el anonimato, de acuerdo a los lineamientos requeridos por los principios éticos. (Braun, Roussos y Olivera, 2010; Braun y Roussos, 2010).

A los participantes, se les invitó a contestar libremente las preguntas de los cuestionarios, así como también permiso para realizar las videograbaciones, en los grupos focales, de acuerdo a la enmienda 4.3 del principio ético del psicólogo y el código de conducta según la APA.

Se aclaró verbalmente, que se mantendrá el anonimato de la identidad de los alumnos participantes, así como de los supervisores, de acuerdo a la enmienda 4.1 del principio ético del psicólogo y el código de conducta según la APA.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Para el presente estudio se llevó a cabo una investigación mixta, siguiendo un diseño de estudio descriptivo y transversal.

El diseño de estudio de la parte cualitativa se apegó al modelo fenomenológico, como uno de los modelos de investigación analítico descriptivos más utilizados en los procesos educativos (Martínez, 2004; Ayala, 2008; Ruiz, 2012) que analizan el fenómeno como algo no acabado y en constante construcción, siendo los sujetos que lo viven los que son capaces de cambiarlo y asignarle un significado. Para conseguirlo así, recopilamos información de quienes han participado en el proceso de supervisión, registrando sus experiencias individuales acerca de cómo han vivido el proceso de formación y sus conceptualizaciones del fenómeno en sus diversas fases (Ruedas, 2009; Marí, 2010; Chárriez, 2012).

Por otro lado se realizó un análisis de contenido de las respuestas de los participantes a las preguntas sobre los temas de estudio, así como en la búsqueda de sus posibles significados, tomando en cuenta el tiempo en que sucedieron los hechos y las personas implicadas de acuerdo a los planteamientos fenomenológicos (Castillo y Vázquez, 2003; Alvarez-Gayou, 2003; Mertens, 2005).

Posteriormente se llevó a cabo una codificación de las respuestas obtenidas de los tres grupos participantes retomando las definiciones que ellos emitieron a través de cuestionarios y entrevistas tanto a los alumnos como a los expertos y supervisores del área clínica de la facultad de Psicología de la UANL, para realizar un posterior análisis cuantitativo de las respuestas, mediante el programa estadístico SPSS.

El estudio se divide en tres etapas, la primera se inicia con una Fase piloto solo con alumnos, enseguida una fase con alumnos y supervisores, y posteriormente una última con alumnos, supervisores y expertos, con la finalidad de establecer las preguntas adecuadas y la construcción de una entrevista escrita que recabe las respuestas a las preguntas de investigación. Cada una de ellas tiene un objetivo que se describe enseguida.

ESTUDIO PILOTO

Objetivo. Realizar una investigación preliminar con la finalidad de recopilar información acerca del constructo a estudiar, referente a las variables implicadas como: la supervisión, la forma en que se lleva la enseñanza, ¿cómo se aprende la técnica?, ¿cómo influye la personalidad del supervisor? y establecer los requerimientos y elementos básicos que interactúan dentro de la supervisión psicoanalítica, para configurar un instrumento de investigación.

Así mismo determinar cuáles son las características distintivas de una supervisión psicoanalítica, la definición, los elementos implicados y las dificultades que se implican en este proceso.

Sujetos.

5 alumnos del área clínica, que cursan el 10º semestre y han participado en el proceso de supervisión con orientación psicoanalítica de sus pacientes.

Instrumentos. Cuestionario escrito, con preguntas abiertas para determinar cuáles son las características distintivas generales de una supervisión psicoanalítica, con la finalidad de determinar cómo se conceptualiza el término supervisión psicoanalítica, cómo se lleva a cabo la transmisión de los conocimientos y qué factores intervienen positiva o negativamente, para la formación de terapeutas psicoanalíticos (ver anexo 1).

El instrumento se construyó en base a las propuestas en textos psicoanalíticos referentes al tema de la supervisión y los elementos implicados en ella como transferencia, contratransferencia y enseñanza entre otros, como lo describe Zaslavsky en sus estudios del 2003, al comentar que estos elementos siempre estarán presentes y deben ser reconocidos para que se pueda dar el aprendizaje de la técnica psicoanalíticamente orientada.

Procedimiento. Se les informa acerca del proyecto y se les invita a participar, los alumnos interesados participan contestando las encuestas voluntariamente de manera escrita en su centro de prácticas, individualmente y de forma anónima.

Análisis de Resultados.

Se encontró que las respuestas de los alumnos fueron vagas, además se requiere elaborar también preguntas específicas y cerradas pues los datos que arroja el instrumento son insuficientes.

Así mismo en el instrumento se debe tomar en cuenta el punto de vista de los

supervisores, ya que se hacen referencias a la influencia de la relación alumno y supervisor, (ver anexo 2), los resultados de este estudio se pueden ver en el artículo publicado por Saucedo y Álvarez (2012).

FASE 2.

Objetivo. Probar el instrumento elaborado en base a los resultados encontrados en la etapa 1 respecto a las variables de: supervisión, relación supervisor y supervisor, factores que favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje por parte del supervisor, técnicas empleadas en el proceso de supervisión y las influencias y características institucionales que intervienen en el proceso de supervisión. En ese sentido, detectar si es claro, de fácil entendimiento, que no genera dudas en los respondientes. Asimismo ver si las preguntas planteadas en el instrumento en construcción son pertinentes de acuerdo al objeto de estudio.

Dicho instrumento incluye las observaciones realizadas en la aplicación de la fase 1 recogidas en la investigación con los supervisores y los expertos que trabajan tanto fuera como dentro de la institución, en referencia a los factores que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza de la técnica psicoanalítica.

Se agregaron también, por opiniones de los participantes, preguntas referentes a los factores institucionales y de evaluación que intervienen en el proceso.

Sujetos: De entre los alumnos del área clínica de 9º y 10º semestre, se tomó una muestra a conveniencia, de alumnos regulares que tuvieran actualmente pacientes en supervisión: la muestra fue de 6 alumnos de 9º semestre y 6 alumnos de 10º semestre, que estuvieran o hubieran supervisado casos clínicos por ellos atendidos. A los mismos, se les informó previamente de la investigación y se les

hizo la propuesta de participación y quienes aceptaron fueron incluidos en la muestra.

Así mismo para la inclusión de expertos, se tomaron en cuenta instituciones que se encargan de dar formación a nivel de posgrado en psicoterapia y psicoanálisis, se acudió a ellas, para invitar a quienes desearan participar en la investigación, buscando docentes que reunieran los siguientes requisitos: más de 10 años de experiencia en la práctica profesional y en la supervisión, tanto en instituciones como en consulta privada. La muestra se conformó con 3 expertos que aceptaron participar en el estudio y se formaron en el Instituto de Salud Mental de Nuevo León, la Unidad de Psiquiatría de la UANL y en la Asociación Regiomontana de Psicoanálisis, A.C.

Se realizó el mismo procedimiento en cuanto a los supervisores de la facultad, finalmente la muestra fue de 4 supervisores quienes cumplían con el requisito de ser supervisores clínicos psicoanalíticos en ése momento.

Instrumentos. Cuestionario que contempló las siguientes variables de estudio:

Conceptos básicos que definen la supervisión psicoanalítica.

Elementos que se incluyen en la supervisión.

Características de personalidad del alumno.

Características del supervisor requeridas para una adecuada supervisión.

y características didácticas de los supervisores que favorecen o dificultan el proceso de la supervisión.

Procedimiento. Se tomó una muestra al azar de 6 alumnos del 10º semestre, quienes contestaron de manera escrita y anónima la encuesta y lo mismo para 6 alumnos de 9º semestre.

Se contactó a un grupo de 4 supervisores para contestar la encuesta en su centro de trabajo.

En referencia al grupo de expertos se procedió a tomar la información a través de un grupo focal para recabar la información más pertinente respecto al tema, se llevó a cabo una videograbación acerca del debate de preguntas y puntos de vista que ellos refieren.

Análisis de Resultados

Finalmente se recabó la información necesaria, el instrumento probó ser adecuado y se procedió a organizar la información de acuerdo a cuatro áreas:

Aspectos Teóricos (conceptualización).

Trabajo Clínico (características relevantes de los supervisores que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza).

Desde su experiencia en el área (estrategias útiles para favorecer el proceso).

Aspectos institucionales. Ver anexo 3

Los supervisores y expertos coinciden en marcar que la relación interpersonal es de vital importancia, ya que el fomento de una relación de cordialidad promueve el progreso del aprendizaje, por lo tanto es necesario investigar lo que sucede cuando el alumno es forzado a supervisar con alguien impuesto por la institución.

Por otra parte los expertos mencionan, que se deben reconocer cuales son las características personales del supervisor que favorecen y las que dificultan la

transmisión de conocimientos, así como las técnicas de enseñanza que se emplean.

Fase Final

Objetivo. El nuevo instrumento de evaluación, permitió obtener de manera eficaz la información pertinente del tema estudiado, con las siguientes variables de estudio:

- Aspectos teóricos (conceptualización del término, modelos aplicados, opiniones y críticas de las vertientes en supervisión).
- Trabajo Clínico (características de los participantes en la supervisión, factores que favorecen y los que dificultan el proceso).
- Experiencias en el campo (estrategias, tipos de vínculos, ventajas y actitudes hacia la tarea).
- Aspectos institucionales (lugar de trabajo, características del encuadre y forma de evaluar al alumno).

Sujetos. Todos los alumnos de 8º, 9º y 10º semestre de la Facultad de Psicología de la UANL cursando el periodo enero - junio del 2012, que hayan participado como terapeutas de psicoterapia psicoanalítica y así como también haber sido supervisados psicoanalíticamente sumando un total de 96 alumnos.

5 supervisores del área clínica quienes estuvieron supervisando en el periodo enero - junio del 2012, en la modalidad de psicoterapia psicoanalítica a largo plazo en la Facultad de Psicología de la UANL.

6 expertos en psicoterapia psicoanalíticamente orientada los cuales cumplieron con los siguientes requisitos: poseer título de una institución que avale su formación oficial como psicoterapeutas por instituciones reconocidas oficialmente; con un mínimo de 10 años de experiencia, y que actualmente trabajen en el proceso de supervisión dentro o fuera de la Universidad Autónoma de Nuevo León. 1 proveniente del Instituto de Salud Mental de Nuevo León, 2 de la Unidad de Psiquiatría de la UANL y 3 de la Maestría en Psicoterapia Psicoanalíticamente Orientada de la UANL.

Procedimiento. Se capturaron las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios, en donde los integrantes definen y debaten acerca de las variables a investigar.

En primera instancia dadas las características de los datos recogidos a través de las preguntas abiertas se realizó un análisis cualitativo con los datos obtenidos y se procedió a vaciar las repuestas en tablas de resultados, para eso se categorizaron las respuestas más frecuentes con la técnica de análisis de contenido, para posteriormente llevar a cabo un análisis comparativo de los resultados entre los tres grupos de la muestra (alumnos, supervisores y expertos).

Posteriormente con el objetivo de realizar análisis no paramétrico a las categorías obtenidas se les asignó un valor nominal con la finalidad de realizar un nuevo análisis de variables entre los tres grupos participantes mediante el uso del SPSS. Ver capítulo IV.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En el presente capítulo se muestran los resultados cuantitativos de la investigación que fueron obtenidos mediante el programa SPSS (21.0) y que dan respuesta a los objetivos específicos y a las preguntas de investigación de acuerdo las respuestas obtenidas de la muestra que estuvo formada por 96 alumnos de 8º, 9º y 10º semestre que habían participado en el proceso de supervisión psicoanalíticamente orientada, 5 supervisores y 6 expertos en el área de la supervisión clínica con más de 10 años de experiencia.

En la tabla 1, 2 y 3 se describen las preguntas y respuestas elaboradas para abordar el primer objetivo de investigación: ¿Existen actualmente lineamientos institucionales que definan la supervisión psicoanalítica? En donde se encontró que los estudiantes definen la supervisión como un apoyo, así mismo los supervisores lo describen de igual manera, no así los expertos, ya que se inclinan a conceptualizarla como un proceso de aprendizaje. Todos coinciden en que el elemento principal que debe ser contenido en una supervisión clínica psicoanalíticamente orientada es el contenido teórico.

TABLA 1. Definición de la supervisión psicoanalíticamente orientada.

		Definición de la supervisión psicoanalíticamente O					Total
		Apoyo	Herramienta	Aprendizaje	Analizar	no sé	
estudiante	Recuento	51	9	29	6	1	96
	% dentro de tipo de participante	53.1%	9.4%	30.2%	6.2%	1.0%	100.0%
tipo de supervisora-participante or	Recuento	4	0	1	0	0	5
	% dentro de tipo de participante	80.0%	0.0%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	2	0	3	1	0	6
	% dentro de tipo de participante	33.3%	0.0%	50.0%	16.7%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	57	9	33	7	1	107
	% dentro de tipo de participante	53.3%	8.4%	30.8%	6.5%	0.9%	100.0%

Se observa que el 53% de los estudiantes conceptualizan la supervisión psicoanalítica como un **apoyo**, al igual que los supervisores con un 80% mientras que los expertos con un 50% la conceptualizan como un proceso de **aprendizaje**.

TABLA 2. ¿Qué elementos considera deben ser incluidos en la supervisión psicoanalíticamente orientada?

		¿Qué elementos considera deben ser incluidos en la supervisión psicoanalíticamente orientada?					Total
		Viñetas	Teoría	encuadre	escucha	lecturas	
estudiante	Recuento	24	34	18	7	13	96
	% dentro de tipo de participante	25.0%	35.4%	18.8%	7.3%	13.5%	100.0%
	Recuento	1	4	0	0	0	5
tipo de supervisora-participante or	% dentro de tipo de participante	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	Recuento	2	2	1	1	0	6
experta-o	% dentro de tipo de participante	33.3%	33.3%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
	Recuento	27	40	19	8	13	107
Total	% dentro de tipo de participante	25.2%	37.4%	17.8%	7.5%	12.1%	100.0%

Se observa que el 35% de los estudiantes refieren que la **teoría**, al igual que los supervisores con un 80%, mientras que los expertos en un 33% señalan que las viñetas y un 33% señalan que la **teoría**.

Las tablas 3, 4 y 5 muestran los resultados encontrados con respecto al segundo objetivo: Conocer la existencia del modelo de supervisión que aplican en la actualidad los supervisores, para transmitir los conocimientos psicoanalíticos. En donde se observa que los estudiantes señalan el modelo Freudiano, al igual que los supervisores y expertos, considerándolo el más idóneo por ser el más adecuado.

TABLA 3. Marque el modelo de supervisión más empleado en su practica

		marque el modelo de supervisión más empleado en su practica						Total
		Freudia no	Klenian o	lacania no	otro (gestat, sistémico,et c.)	Freudian o, Kleniano y Lacanian o	Freudia no y Kleniano	
estudiante	Recuento	70	10	5	2	1	8	96
	% dentro de tipo de participan te	72.9%	10.4%	5.2%	2.1%	1.0%	8.3%	100.0 %
tipo de participan te supervisor a-or	Recuento	4	0	0	0	0	1	5
	% dentro de tipo de participan te	80.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0 %
experto-o	Recuento	3	0	0	0	2	1	6
	% dentro de tipo de participan te	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	16.7%	100.0 %
Total	Recuento	77	10	5	2	3	10	107
	% dentro de tipo de participan te	72.0%	9.3%	4.7%	1.9%	2.8%	9.3%	100.0 %

Coinciden tanto alumnos con el 72.9%, los supervisores con el 80% y los expertos con el 50% en que el modelo más empleado en su práctica es el **modelo Freudiano**.

TABLA 4. ¿Cuál sería el más idóneo?

		¿Cuál sería el más idóneo?						Total
		Freudiano	Depende del paciente	Depende del supervisor	Depende de la institución	no sé	cualquiera puede ser	
estudiante	Recuento	50	12	5	2	18	9	96
	% dentro de tipo de participante	52.1%	12.5%	5.2%	2.1%	18.8%	9.4%	100.0%
tipo de supervisor-participante or	Recuento	3	1	0	0	0	1	5
	% dentro de tipo de participante	60.0%	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%
experta-o	Recuento	5	0	0	0	0	1	6
	% dentro de tipo de participante	83.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	100.0%
Total	Recuento	58	13	5	2	18	11	107
	% dentro de tipo de participante	54.2%	12.1%	4.7%	1.9%	16.8%	10.3%	100.0%

Se encontró que el modelo de supervisión considerado como idóneo para la enseñanza inicial, desde el punto de vista de alumnos con el 52.1%, supervisores con el 60% y expertos con el 83% es **el Freudiano**.

TABLA 5. ¿Por qué considera que ese modelo es el más idóneo?

		¿Por qué considera que ese modelo es el más idóneo?				Total
		más adecuado	cualquiera es bueno	le interesa otro	no sé	
estudiante	Recuento	59	24	3	10	96
	% dentro de tipo de participante	61.5%	25.0%	3.1%	10.4%	100.0%
	Recuento	3	2	0	0	5
tipo de supervisora-participante or	% dentro de tipo de participante	60.0%	40.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	Recuento	5	1	0	0	6
experta-o	% dentro de tipo de participante	83.3%	16.7%	0.0%	0.0%	100.0%
	Recuento	67	27	3	10	107
Total	% dentro de tipo de participante	62.6%	25.2%	2.8%	9.3%	100.0%

Se consideró que el modelo Freudiano es el **más adecuado** para la enseñanza de conceptos psicoanalíticos básicos, tanto por alumnos con el 61%, supervisores con el 60% y expertos con el 83%.

Con respecto al tercer objetivo de investigación: Determinar si las formas o modelos de supervisión que operan en la actualidad favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalíticamente orientada, las tablas 6,7,8,9,10 y 11 reflejan que el proceso de supervisión se ve favorecido cuando se observan en ella buenas actitudes de amabilidad y responsabilidad por parte del supervisor, documentos que acrediten su preparación a nivel de maestría y práctica privada y con un adecuado sistema didáctico en donde se recomienden lecturas. Por el contrario los alumnos refieren que el proceso se dificulta cuando el supervisor no tiene tiempo por múltiples ocupaciones, muestra irresponsabilidad y prepotencia y a nivel didáctico carece de conocimientos y no resulta ser confiable

para el alumno.

TABLA 6. ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

		¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de supervisión?						Total
		escucha	confianza	responsable	amabilidad	empatía	respeto	
estudiante	Recuento	24	6	14	32	18	2	96
	% dentro de tipo de participante	25.0%	6.2%	14.6%	33.3%	18.8%	2.1%	100.0%
tipo de supervisora-participante	Recuento	1	0	3	0	1	0	5
	% dentro de tipo de participante	20.0%	0.0%	60.0%	0.0%	20.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	2	0	2	1	0	1	6
	% dentro de tipo de participante	33.3%	0.0%	33.3%	16.7%	0.0%	16.7%	100.0%
Total	Recuento	27	6	19	33	19	3	107
	% dentro de tipo de participante	25.2%	5.6%	17.8%	30.8%	17.8%	2.8%	100.0%

Los alumnos de la muestra con el 33% describen que la **amabilidad de los supervisores** es el factor más sobresaliente para facilitar el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica, no así los supervisores con el 60% definen **la responsabilidad** como factor de personal de mayor importancia y los expertos con el 33% señalan la **capacidad de escucha y la responsabilidad**.

TABLA 7. ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

		¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de supervisión?			Total
		maestría	Practicar	lecturas	
	estudiante	Recuento 23	65	8	96
	% dentro de tipo de participante	24.0%	67.7%	8.3%	100.0%
tipo de supervisor-participante	or	Recuento 3	1	1	5
	% dentro de tipo de participante	60.0%	20.0%	20.0%	100.0%
	experto-a	Recuento 6	0	0	6
	% dentro de tipo de participante	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total		Recuento 32	66	9	107
	% dentro de tipo de participante	29.9%	61.7%	8.4%	100.0%

Los alumnos de la muestra con el 67% definen que la característica de formación más importante para facilitar la enseñanza de la técnica psicoanalítica es la experiencia y **práctica**. Mientras que los supervisores con el 60% y los expertos con el 100% definen la preparación teórica y título de **maestría**, como factor indispensable en la formación.

TABLA 8. ¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

		¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?					Total
		Lecturas	ejemplos	escucha	dedicación	no sé	
estudiante	Recuento	37	20	15	17	6	95
	% dentro de tipo de participante	38.9%	21.1%	15.8%	17.9%	6.3%	100.0%
tipo de supervisora-participante or	Recuento	2	0	2	1	0	5
	% dentro de tipo de participante	40.0%	0.0%	40.0%	20.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	2	0	1	3	0	6
	% dentro de tipo de participante	33.3%	0.0%	16.7%	50.0%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	41	20	18	21	6	106
	% dentro de tipo de participante	38.7%	18.9%	17.0%	19.8%	5.7%	100.0%

Existe una importante divergencia con respecto a las características didácticas señaladas como fundamentales por los elementos de la muestra ya que los alumnos con el 38% señalan la capacidad de proporcionar **lecturas de apoyo**, los supervisores con el 40% desarrollar la **capacidad de escucha y revisión de lecturas** mientras que los expertos con el 50% describen la **dedicación** y apertura para atender a los supervisados.

TABLA 9. ¿Cuáles características personales del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

	¿Cuáles características personales del supervisor dificultan el proceso de supervisión?							Total
	muchas ocupaciones	Prepotencia	irresponsabilidad	no sé	transferencia negativa	prejuicios	Prob de Personalidad	
estudiante	Recuento: 32	19	11	11	3	2	17	95
de tipo de participante	% dentro de tipo de participante: 33.7%	20.0%	11.6%	11.6%	3.2%	2.1%	17.9%	100.0%
tipo de participante	Recuento: 1	1	2	0	0	1	0	5
supervisor	% dentro de tipo de participante: 20.0%	20.0%	40.0%	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%	100.0%
experto	Recuento: 0	3	0	0	1	1	1	6
de tipo de participante	% dentro de tipo de participante: 0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
Total	Recuento: 33	23	13	11	4	4	18	106
de tipo de participante	% dentro de tipo de participante: 31.1%	21.7%	12.3%	10.4%	3.8%	3.8%	17.0%	100.0%

Dentro de los factores de personalidad que dificultan el proceso de la supervisión los alumnos señalan con el 33% la **falta de tiempo y muchas ocupaciones** por parte del supervisor, los supervisores con el 40% señalan la **irresponsabilidad** de los supervisores y los expertos con el 50% la **prepotencia** en el trato con los alumnos.

TABLA 10. ¿Cuáles características de formación del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

		¿Cuáles características de formación del supervisor dificultan el proceso de supervisión?				Total
		poco conocimiento	problemas personales	no dirigir	no sé	
estudiante	Recuento	59	4	8	25	96
	% dentro de tipo de participante	61.5%	4.2%	8.3%	26.0%	100.0%
tipo de supervisora-participante or	Recuento	4	1	0	0	5
	% dentro de tipo de participante	80.0%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	3	3	0	0	6
	% dentro de tipo de participante	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	66	8	8	25	107
	% dentro de tipo de participante	61.7%	7.5%	7.5%	23.4%	100.0%

Tanto alumnos con el 61%, como supervisores con el 80% señalan que en la formación, el factor que dificulta la enseñanza es la **falta de conocimientos**, los expertos con el 50% además de esto agregan los **problemas personales**.

TABLA 11. ¿Cuáles características didácticas del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

		¿Cuáles características didácticas del supervisor dificultan el proceso de supervisión?				Total
		no recomendar lecturas	no ser confiable	no usar tecnología	no sé	
	Recuento	11	50	3	32	96
	% dentro de tipo de participante	11.5%	52.1%	3.1%	33.3%	100.0%
tipo de supervisora-participante or	Recuento	0	5	0	0	5
	% dentro de tipo de participante	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	1	4	0	1	6
	% dentro de tipo de participante	16.7%	66.7%	0.0%	16.7%	100.0%
Total	Recuento	12	59	3	33	107
	% dentro de tipo de participante	11.2%	55.1%	2.8%	30.8%	100.0%

Dentro de las características didácticas que dificultan el proceso de supervisión, los alumnos con el 52% los supervisores con el 100% y los expertos con el 66% señalan el **no poder ser confiable**, como factor principal.

Para el cuarto objetivo: verificar si el modelo de supervisión que sugieren los expertos coincide con el que se emplea en la Facultad de Psicología de la UANL. las tablas 12, 13 y 14 señalan que de acuerdo a las respuestas de los participantes, si existe una concordancia con el modelo Freudiano, apareciendo como el más utilizado y adecuado para la enseñanza de la técnica psicoanalítica.

TABLA 12. En la facultad de psicología ¿Cuál es el modelo de supervisión más utilizado?

		En la facultad de psicología ¿cuál es el modelo de supervisión más utilizado?					Total
		Freudiano	Kleniano	no sé	Freudiano y Kleniano	Freudiano, Kleniano y Lacaniano	
estudiante	Recuento	81	2	8	4	1	96
	% dentro de tipo de participante	84.4%	2.1%	8.3%	4.2%	1.0%	100.0%
tipo de supervisora-participante or	Recuento	3	0	0	1	1	5
	% dentro de tipo de participante	60.0%	0.0%	0.0%	20.0%	20.0%	100.0%
experta-o	Recuento	4	0	0	1	1	6
	% dentro de tipo de participante	66.7%	0.0%	0.0%	16.7%	16.7%	100.0%
Total	Recuento	88	2	8	6	3	107
	% dentro de tipo de participante	82.2%	1.9%	7.5%	5.6%	2.8%	100.0%

Estudiantes con el 84%, supervisores con el 60% y expertos con el 66%, coinciden en que el modelo más utilizado en la facultad de psicología de la UANL es el **Freudiano**.

TABLA 13. Marque el modelo de supervisión más empleado en su práctica.

		Marque el modelo de supervisión más empleado en su practica						Total
		Freudiano	Kleniano	Lacaniano	otro (gestat, sistémico, etc.)	Freudiano, Kleniano y Lacaniano	Freudiano y Kleniano	
estudiante	Recuento	70	10	5	2	1	8	96
	% dentro de tipo de participante	72.9%	10.4%	5.2%	2.1%	1.0%	8.3%	100.0%
tipo de supervisora- participante or	Recuento	4	0	0	0	0	1	5
	% dentro de tipo de participante	80.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%
experta-o	Recuento	3	0	0	0	2	1	6
	% dentro de tipo de participante	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	16.7%	100.0%
Total	Recuento	77	10	5	2	3	10	107
	% dentro de tipo de participante	72.0%	9.3%	4.7%	1.9%	2.8%	9.3%	100.0%

El modelo que más utilizan en su práctica tanto estudiantes con el 72%, supervisores con un 80% y expertos con un 50% es el **Freudiano**.

TABLA 14 ¿Por qué utiliza más ese modelo?

		¿Por qué utiliza más ese modelo?				Total
		más adecuado	cualquiera es bueno	le interesa otro	no sé	
estudiante	Recuento	59	24	3	10	96
	% dentro de tipo de participante	61.5%	25.0%	3.1%	10.4%	100.0%
tipo de supervisora-participante	Recuento	3	2	0	0	5
	% dentro de tipo de participante	60.0%	40.0%	0.0%	0.0%	100.0%
experto-o	Recuento	5	1	0	0	6
	% dentro de tipo de participante	83.3%	16.7%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	67	27	3	10	107
	% dentro de tipo de participante	62.6%	25.2%	2.8%	9.3%	100.0%

El 61% de los alumnos, el 60% de los supervisores y el 83% de los expertos definen al modelo freudiano como el **más adecuado** para la enseñanza de la técnica psicoanalítica.

Para dar respuesta al quinto objetivo: Determinar si la satisfacción con la supervisión por parte de los estudiantes tiene influencia en el aprendizaje de la técnica en la supervisión clínica psicoanalítica, las tablas 15 a la 25 muestran que los alumnos esperan en la supervisión el manejo de conceptos teóricos, una actitud cordial por parte del supervisor y el mostrar ganas de trabajar, la mayoría considera que si regresaría a supervisar con la misma persona, aunque refieren que sería muy importante poder elegir ellos mismos a su supervisor, pues ayudaría a fomentar la transferencia positiva. Señalan que en su experiencia no tuvieron dificultades con sus supervisores a excepción en ocasiones de la falta de horarios para supervisar y se expresaron favorablemente de las condiciones físicas y del espacio en el que se realizaban las supervisiones.

TABLA 15. ¿Qué elementos considera deben ser incluidos en la supervisión psicoanalítica?

		¿Qué elementos considera deben ser incluidos en la supervisión psicoanalítica?					Total
		viñetas	teoría	encuadre	escucha	lecturas	
	Recuento	24	34	18	7	13	96
	estudiante % dentro de tipo de participante	25.0%	35.4%	18.8%	7.3%	13.5%	100.0%
tipo de supervisora-participante or	Recuento	1	4	0	0	0	5
	% dentro de tipo de participante	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	2	2	1	1	0	6
	% dentro de tipo de participante	33.3%	33.3%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	27	40	19	8	13	107
	% dentro de tipo de participante	25.2%	37.4%	17.8%	7.5%	12.1%	100.0%

Los alumnos con un 35% y los supervisores con un 80% señalaron que lo que esperan dentro de la supervisión psicoanalítica es el manejo de la **teoría**, los expertos añaden además el trabajo con pacientes y utilización de **viñetas** con un 33%.

TABLA 16. ¿Es importante la cordialidad entre alumno y supervisor?

			¿Es importante la cordialidad entre alumno y supervisor?	Total
			Si	
tipo de participante	supervisora-or	Recuento % dentro de tipo de participante	5 100.0%	5 100.0%
	experta-o	Recuento % dentro de tipo de participante	6 100.0%	6 100.0%
Total		Recuento % dentro de tipo de participante	11 100.0%	11 100.0%

El 100% de los supervisores y el 100% de los expertos señalaron que la cordialidad es un factor importante en la relación con sus alumnos.

TABLA 17. ¿La relación con su supervisor ha sido cordial?

			¿La relación con su supervisor ha sido cordial?		Total
			Sí	no	
tipo de participante	estudiante	Recuento % dentro de tipo de participante	94 97.9%	2 2.1%	96 100.0%
		Recuento % dentro de tipo de participante	94 97.9%	2 2.1%	96 100.0%

El 98% de los alumnos refieren que **sí** se llevó una relación cordial con sus supervisores.

TABLA 18. ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?

			¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?		Total
			sí	no	
tipo de participante	estudiante	Recuento % dentro de tipo de participante	91 94.8%	5 5.2%	96 100.0%
	supervisora-or	Recuento % dentro de tipo de participante	5 100.0%	0 0.0%	5 100.0%
	experta-o	Recuento % dentro de tipo de participante	6 100.0%	0 0.0%	6 100.0%
Total		Recuento % dentro de tipo de participante	102 95.3%	5 4.7%	107 100.0%

El 95% de los alumnos refieren que la actitud de los supervisores sí fue la adecuada en su proceso de supervisión, el 100% de los supervisores y de los expertos señalaron que en su formación sus supervisores mostraron una actitud adecuada ante la supervisión.

TABLA 19. ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona?

			¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona?		Total
			sí	no	
tipo de participante	estudiante	Recuento % dentro de tipo de participante	84 87.5%	12 12.5%	96 100.0%
	supervisora-or	Recuento % dentro de tipo de participante	4 80.0%	1 20.0%	5 100.0%
	experta-o	Recuento % dentro de tipo de participante	6 100.0%	0 0.0%	6 100.0%
Total		Recuento % dentro de tipo de participante	94 87.9%	13 12.1%	107 100.0%

El 88% de los alumnos **si** volverían a supervisar con la misma persona, el 80% de los supervisores **si** volverían a supervisar con la misma persona y el 100% de los expertos **si** supervisarían nuevamente con l misma persona.

TABLA 20. ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor?

			¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor?		Total
			sí	no	
tipo de participante	estudiante	Recuento % dentro de tipo de participante	69 71.9%	27 28.1%	96 100.0%
	supervisora-or	Recuento % dentro de tipo de participante	5 100.0%	0 0.0%	5 100.0%
	experta-o	Recuento % dentro de tipo de participante	4 66.7%	2 33.3%	6 100.0%
Total		Recuento % dentro de tipo de participante	78 72.9%	29 27.1%	107 100.0%

El 72% de los alumnos, el 100% de los supervisores y el 67% de los expertos consideran que **si** es importante que el alumno tenga la posibilidad de elegir a su supervisor.

TABLA 21. ¿Por qué considera importante que el supervisado elija a su supervisor?

		¿Por qué considera importante que el supervisado elija a su supervisor?			Total				
		transferencia	teoría	no sé					
tipo de participante	estudiante	Recuento 71	% dentro de tipo de participante 74.0%	22	22.9%	3	3.1%	96	100.0%
	de supervisora-or	Recuento 3	% dentro de tipo de participante 60.0%	1	20.0%	1	20.0%	5	100.0%
	experta-o	Recuento 4	% dentro de tipo de participante 66.7%	2	33.3%	0	0.0%	6	100.0%
Total		Recuento 78	% dentro de tipo de participante 72.9%	25	23.4%	4	3.7%	107	100.0%

El 74% de los alumnos, el 60% de los supervisores y el 67% de los expertos coinciden en que al elegir a su supervisor se **fomentan aspectos transferenciales**.

TABLA 22. ¿Cuáles considera que serían los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión analítica?

		¿Cuáles considera que serían los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión analítica?					Total						
		disposición del supervisor	ganar de trabajar	Pacientes	lecturas	tener tiempo							
tipo de participante	estudiante	Recuento 17	% dentro de tipo de participante 17.7%	36	37.5%	12	12.5%	24	25.0%	7	7.3%	96	100.0%
	Total	Recuento 17	% dentro de tipo de participante 17.7%	36	37.5%	12	12.5%	24	25.0%	7	7.3%	96	100.0%

El 37% de los alumnos definen que las **ganar de trabajar** ayudan a optimizar la supervisión psicoanalítica.

TABLA 23. En su experiencia ¿Cuáles son algunas dificultades que ha tenido en el trato personal con su supervisor?

			En su experiencia ¿Cuáles son algunas dificultades que ha tenido en el trato personal con su supervisor?				Total
			horarios	poca experiencia y personales	ninguna	maltrato	
tipo de participante	estudiante	Recuento	27	16	49	3	95
		% dentro de tipo de participante	28.4%	16.8%	51.6%	3.2%	100.0%
Total		Recuento	27	16	49	3	95
		% dentro de tipo de participante	28.4%	16.8%	51.6%	3.2%	100.0%

El 51% de los alumnos definen que en su experiencia **no han tenido problemas** en el trato personal con su supervisor y el 28% señalan que la falta de horarios.

TABLA 24. ¿Considera que el lugar en donde se realiza la supervisión es adecuado?

				¿Considera que el lugar en donde se realiza la supervisión es adecuado?		Total
				Sí	no	
tipo de participante	estudiante	Recuento		77	19	96
		% dentro de tipo de participante		80.2%	19.8%	100.0%
Total		Recuento		77	19	96
		% dentro de tipo de participante		80.2%	19.8%	100.0%

El 80% de los alumnos describen que el lugar en el que supervisan **es adecuado**.

TABLA 25 ¿Por qué considera que el lugar en donde realiza a supervisión es adecuado?

	¿Por qué considera que el lugar en donde realiza la supervisión es adecuado?				Total
	sin ruido	espacio	cómodo	incómodo	
tipo de participante	11	17	52	16	96
de estudiante	11.5%	17.7%	54.2%	16.7%	100.0%
Recuento	11	17	52	16	96
% dentro de tipo de participante	11.5%	17.7%	54.2%	16.7%	100.0%

El 54% de los alumnos señalaron que el lugar de supervisión es **cómodo**.

Dentro de los resultados encontrados con los supervisores y expertos se recabaron sus puntos de vista acerca de cómo se puede elaborar un modelo de supervisión, que facilite el aprendizaje de la técnica psicoanalíticamente orientada y respondieron que debe seguirse un modelo teórico definido, que es necesario ser terapeuta, que se debe trabajar el manejo de la transferencia y contratransferencia, así como las actitudes de los alumnos que dificultan el proceso de supervisión como lo es la prepotencia, la implementación del uso de un manual de trabajo o manual de procedimientos y la formación de supervisores en alguna institución, tal como se reflejan en las tablas 26 a 32.

TABLA 26. ¿Cómo propondría usted un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos?

			¿Cómo propondría usted un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos?			Total
			ser terapeuta	sepa enseñar	seguir un modelo teórico	
tipo de participante	supervisora-or	Recuento	0	0	5	5
		% dentro de tipo de participante	0.0%	0.0%	100.0%	
tipo de participante	experta-o	Recuento	3	2	1	6
		% dentro de tipo de participante	50.0%	33.3%	16.7%	
Total		Recuento	3	2	6	11
		% dentro de tipo de participante	27.3%	18.2%	54.5%	

Los supervisores y los expertos no coinciden en un modelo o estilo que se pueda seguir para formar supervisores, por una parte el 100% de los supervisores señalan **el seguir un modelo teórico definido** y el 50% de los expertos la necesidad de **ser terapeuta**.

TABLA 27. ¿Conoce alguna institución que forme supervisores?

			¿Conoce alguna institución que forme supervisores?	Total
			No	
tipo de participante	supervisora-or	Recuento	5	5
		% dentro de tipo de participante	100.0%	
tipo de participante	experta-o	Recuento	6	6
		% dentro de tipo de participante	100.0%	
Total		Recuento	11	11
		% dentro de tipo de participante	100.0%	

Ni expertos ni supervisores en un 100% conocen una institución que forme supervisores.

TABLA 28 Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica por semestre

			Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica por semestre		Total
			sí	no	
estudiante	Recuento		62	34	96
	% dentro de tipo de participante		64.6%	35.4%	100.0%
tipo de participante supervisora-or	Recuento		5	0	5
	% dentro de tipo de participante		100.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento		6	0	6
	% dentro de tipo de participante		100.0%	0.0%	100.0%
Total	Recuento		73	34	107
	% dentro de tipo de participante		68.2%	31.8%	100.0%

El 64% de los alumnos, el 100% de los supervisores y el 100% de los expertos coinciden en que **si** es oportuno de utilizar un manual de procedimientos, que explique el manejo con el paciente y la forma de evaluar del proceso de supervisión.

TABLA 29. ¿Qué elementos considera deben ser incluidos en la supervisión psicoanalíticamente orientada?

		¿Qué elementos considera deben ser incluidos en la supervisión psicoanalíticamente orientada?					Total
		viñetas	teoría	encuadre	escucha	lecturas	
estudiante	Recuento	24	34	18	7	13	96
	% dentro de tipo de participante	25.0%	35.4%	18.8%	7.3%	13.5%	100.0%
tipo de supervisora-participante or	Recuento	1	4	0	0	0	5
	% dentro de tipo de participante	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	2	2	1	1	0	6
	% dentro de tipo de participante	33.3%	33.3%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	27	40	19	8	13	107
	% dentro de tipo de participante	25.2%	37.4%	17.8%	7.5%	12.1%	100.0%

El 35% de los alumnos, el 80% de los supervisores y el 33% de los expertos coinciden en que la supervisión psicoanalítica debe incluir **aspectos teóricos** y manejo de pacientes.

TABLA 30. En su experiencia ¿Cuáles son algunas dificultades que ha tenido en el trato personal con sus supervisados?

		En su experiencia ¿Cuáles son algunas dificultades que ha tenido en el trato personal con sus supervisados?			Total
		apatía	prepotencia	irresponsabilidad	
tipo de supervisor- or de participante	Recuento	0	4	1	5
	% dentro de tipo de participante	0.0%	80.0%	20.0%	100.0%
experta-o	Recuento	1	3	2	6
	% dentro de tipo de participante	16.7%	50.0%	33.3%	100.0%
Total	Recuento	1	7	3	11
	% dentro de tipo de participante	9.1%	63.6%	27.3%	100.0%

El 80% de los supervisores refieren que la principal dificultad con sus alumnos es el mostrarse **prepotente**, así como el 50% de los expertos refieren de igual manera, al creer que lo saben todo.

TABLA 31. ¿Trabaja usted los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente dentro de la supervisión?

		¿Trabaja usted los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente dentro de la supervisión?		Total
		si	no	
estudiante	Recuento	86	10	96
	% dentro de tipo de participante	89.6%	10.4%	100.0%
tipo de participante supervisora-or	Recuento	5	0	5
	% dentro de tipo de participante	100.0%	0.0%	100.0%
experta-o	Recuento	5	1	6
	% dentro de tipo de participante	83.3%	16.7%	100.0%
Total	Recuento	96	11	107
	% dentro de tipo de participante	89.7%	10.3%	100.0%

El 89% de los alumnos refieren que **sí** trabajan los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente en la supervisión, el 100% de los supervisores lo señalan que **sí** y el 83% de los expertos señalan que **sí** lo trabajan.

TABLA 32. ¿Supervisa los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión?

		¿Supervisa los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión?			Total
		si	No	3	
estudiante	Recuento	91	4	1	96
	% dentro de tipo de participante	94.8%	4.2%	1.0%	100.0%
	Recuento	5	0	0	5
tipo de supervisor-participante	% dentro de tipo de participante	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	Recuento	6	0	0	6
experto-o	% dentro de tipo de participante	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	Recuento	102	4	1	107
Total	% dentro de tipo de participante	95.3%	3.7%	0.9%	100.0%

El 94% de los alumnos, el 100% de los supervisores y el 100% de los expertos señalaron que si trabajan los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente.

CAPITULO V

DISCUSIONES

En relación a los planteamientos expuestos en el objetivo general de este trabajo se llevó a cabo la investigación, en la que se incluyó el punto de vista de los alumnos, los supervisores y los expertos en el tema de la supervisión psicoanalíticamente orientada, con el fin de determinar cuáles son las concepciones que se tienen al respecto, desde el punto de vista de cada uno de los integrantes.

Se investigó si existe alguna concordancia entre la práctica descrita por ellos, así como los planteamientos teóricos y técnicos.

A partir de esto se elaboró un estudio comparativo configurado por tres grupos participantes, que incluyó a todos los alumnos del área clínica de la facultad de psicología de la UANL, que tuvieran la experiencia de supervisar sus casos clínicos, en psicoterapia psicoanalíticamente orientada, los supervisores que aceptaron participar y los expertos en el tema de la supervisión psicoanalítica.

Se inició una revisión exhaustiva de la literatura actual respecto a la conceptualización, las características, estrategias y objetivos de la supervisión psicoanalíticamente orientada en el contexto actual. Y posteriormente se realizó un análisis descriptivo entre el modelo planteado por los expertos, los postulados teóricos y la forma actual en que opera la supervisión a nivel de licenciatura.

En cuanto a nuestra variable de estudio de ¿cómo se conceptualiza el término supervisión clínica psicoanalítica, desde el punto de vista de los alumnos de la facultad de psicología del área clínica?, la mayoría de ellos la conceptualizan como un proceso de apoyo para el trabajo con sus pacientes, en donde se sienten orientados con una guía y una ayuda por parte del supervisoras-es. Estas

ideas concuerdan con las definiciones planteadas por algunos autores (Barbero, 1991; Mogollón, 2006; Kaufman, 2003,) quienes comentan que en todo proceso de supervisión, se asumen roles y responsabilidades y donde el alumno busca el apoyo en alguien más experimentado.

Referente al mismo tema los supervisores por su parte, al igual que los alumnos, tienden a definirla como un aspecto formativo que tiene más implicaciones con un proceso de apoyo, pero también de guía, en donde el alumno recibe instrucciones del manejo de la entrevista inicial y el comienzo del proceso de psicoterapia, (Fleming, 1987).

Recientemente otros autores refieren en sus estudios que la supervisión es un proceso, entre el supervisado y el supervisor, y su función es apoyar la práctica clínica segura, responsable y respetable (Mackeret, 2005).

En cuanto a los expertos, su conceptualización de la supervisión psicoanalítica, difiere de la de los alumnos y supervisores en cuanto que enfatizan la inclusión de procesos de aprendizaje, mediante un acompañamiento en donde se revisan tanto los aspectos técnicos, como emocionales del alumno en formación, que pueden en ocasiones llegar a bloquear el proceso y que implica como meta el desarrollo de la técnica y de la escucha analítica, apegándose a lineamientos de enseñanza aprendizaje. Coincidiendo con las definiciones de Arlow (1963), Chagoya (1981) y Barbero (1991) quienes sostienen la visión de que la supervisión psicoanalítica es un proceso de enseñanza y de aprendizaje de una técnica de intervención psicológica y de aspectos emocionales.

Hemos visto que dentro de las opiniones de los tres grupos de estudio en relación a la variable conceptualización de la supervisión psicoanalíticamente orientada, si bien los tres coinciden en la perspectiva de señalar que la supervisión sirve de apoyo para el trabajo con pacientes, existen opiniones divergentes respecto a que los expertos a diferencia de supervisores y alumnos

enfatan más en un proceso de ordenamiento sistemático, propio del proceso de enseñanza aprendizaje, regulado por un método y por requisitos a cumplir, con la finalidad de alcanzar una técnica psicoanalítica más inmersa en los fundamentos teóricos, que deben ser observados, y que a su vez permitan alcanzar un determinado nivel de autoajuste emocional por parte del alumno, incluyendo aspectos transferenciales y contratransferenciales (Palacios, 2002).

Dentro de la misma variable cuando preguntamos de forma específica a los alumnos, acerca de cuáles elementos deben estar incluidos en la supervisión psicoanalíticamente orientada, la mayoría señaló que el elemento principal, debería ser un marco teórico de referencia que les permita señalar, interpretar y seguir la técnica psicoanalíticamente orientada.

Respecto a la misma pregunta, los supervisores participantes hicieron mención como elemento principal de una supervisión psicoanalítica, a los artículos y lecturas que sirvan de guía para el alumno.

Al respecto los expertos ponderaron de igual manera, tanto el trabajo con los pacientes, como la inclusión de lecturas y artículos de investigaciones, que aporten guía y conocimientos al alumno.

Los datos respecto a la pregunta ¿Qué elementos deben estar incluidos en la supervisión psicoanalíticamente orientada? ilustran que los tres grupos alumnos, supervisores y expertos, coinciden en que debe incluirse el recurso de la guía a través de lecturas recomendadas, aunque como ya lo mencionan algunos autores, se puede correr el riesgo de academizar el proceso de la supervisión. Wildlöcher (2010) y Mannoni (2002) quienes defienden la postura, acerca de la necesidad del trabajo clínico y el análisis personal como bases para el aprendizaje de la técnica psicoanalítica y evitar riesgos de convertir el proceso analítico en un asunto académico institucional.

Dentro de este análisis se procedió a investigar la manera en que se

aprende la técnica psicoanalítica y para esto se cuestionó acerca de cuál es el modelo de supervisión más empleado en la Facultad de Psicología de la UANL los tres grupos coinciden en que se sigue el modelo Freudiano, así mismo sucedió con los supervisores y los expertos quienes respondieron de igual manera, argumentando que lo consideran el modelo más básico y útil para el aprendizaje de la técnica psicoanalítica.

Al cuestionar a los alumnos supervisores y expertos, acerca del modelo que consideraban el más idóneo para el aprendizaje de la técnica psicoanalítica, todos refirieron que el modelo freudiano es considerado por ellos, el más adecuado.

Con la finalidad de poder determinar si el modelo freudiano señalado como idóneo, puede ser sostenido con los estilos personales del supervisor se investigaron qué características personales, de formación y didácticas facilitan el proceso de la supervisión, contrastándolos con los lineamientos establecidos, por el padre del psicoanálisis (Freud, 1912, 1919).

Los alumnos señalaron que la amabilidad es la característica de personalidad que más favorece a la supervisión, ya que se trata de supervisores que no regañan, maltratan o critican a sus supervisados y que a su vez demuestran que escuchan al alumno, tal como lo señalan autores como: Santamaría (1984), Hernández (2007) al puntualizar la importancia de la buena relación entre alumno y supervisor, en donde prevalezca la confianza, para poder llevar a cabo la enseñanza de los procesos psicoanalíticos (Watkins, 1994).

Los supervisores y los expertos señalaron que la principal característica de personalidad que debe mostrar el supervisor es la responsabilidad, al cumplir con horarios, mostrarse atento al material de trabajo y accesible, sin anteponer sus propios juicios y con higiene mental, como lo señala Omand (2010).

En base a lo expresado por los tres grupos participantes considero que la formación integral de un supervisor debe incluir, salud e higiene mental, reflejada en su interés por su trabajo y escucha a sus supervisados, dando pie al trabajo y manejo de la transferencia y la contratransferencia, evitando tanto caer en solo una relación cordial y amistosa con su supervisado, como también evitar una relación de poder y amenaza, sino mostrando la capacidad de abordar de manera ética los procesos personales de sus supervisados (Palacios, 2002).

Para ver lo contrario, se cuestionó también acerca de cuáles características de personalidad del supervisor, dificultan el proceso de la supervisión, ante lo cual los alumnos describieron que son: El tener demasiadas ocupaciones y no contar con el tiempo, ni con horarios para llevar a cabo la supervisión como primer factor y el mostrarse prepotente, como el segundo factor, describiéndolo como una persona sin apertura para escuchar los puntos de vista del alumno y con actitudes autoritarias, deteriorando la confianza del alumno y la capacidad de realizar una alianza de trabajo, como lo describen autores como Ladany en 1996 al establecer porque los alumnos mienten a sus supervisores y Kaufman en el 2003 al describir la necesidad de confianza mutua en la relación supervisado y supervisor.

Los supervisores y los expertos participantes en este estudio, determinaron que la prepotencia y la irresponsabilidad son las características de personalidad de los supervisores, que más dificultan el proceso de la supervisión, alejándose de las actitudes de apertura, sin prejuicios, ni la anteposición de valores personales, descritos por Freud (1912) y Casement (2005).

Con respecto a las características de formación del supervisor que facilitan el proceso de la supervisión, la mayoría de los alumnos mencionaron que el contar con la experiencia adquirida en su práctica profesional; contrastando fuertemente con el punto de vista de los supervisores y los expertos quienes refieren que es requerido en primer lugar, el contar con un título de maestría que avale la formación oficial. Si bien es indiscutible que debe existir de antemano una

preparación y formación oficial, también es cierto que algunos autores como Behnke (2005, 2008), cuestionan ¿Qué es lo que asegura que un terapeuta sea competente o que sea buen supervisor? Y hacen hincapié en la vigilancia de los procesos de enseñanza y la ética profesional.

Es en este punto en donde se hace evidente que las instituciones formativas de terapeutas deben proporcionar en sus planes de estudios, la práctica clínica robusta que permita evidenciar un adecuado nivel de experiencia alcanzado por los alumnos y no solamente la acreditación de materias que proporcionen un título profesional carente de la experiencia otorgada por la práctica clínica. Y un factor de mayor relevancia, incluir en su currículum seminarios para formar supervisores o determinar la manera adecuada, para transmitir los conocimientos a nuevos terapeutas.

Con respecto a la descripción de las características didácticas que benefician el proceso de la supervisión, los alumnos señalaron que cuando el supervisor recomienda lecturas de artículos referentes al tema o bien el análisis de películas y documentales el proceso de aprendizaje en la supervisión se ve fortalecido, los supervisores opinaron de igual manera, no así los expertos, quienes señalaron que implica un mayor beneficio, cuando el supervisor muestra mayor dedicación y tiempo para explicar los procesos implicados en la supervisión, con las competencias necesarias. Yáñez (2005) describe que en el proceso de supervisión profesional deben existir competencias didácticas, referentes a saber diagnosticar, evaluar, proporcionar un tratamiento e investigar.

En lo particular, considero que tal como lo exponen autores como: Hawkins y Shohet (1989) la labor del supervisor es ayudar a su supervisado para centrarse en los puntos fuertes y las dificultades de él / ella en el trabajo, y encontrar los medios adecuados y los recursos para trabajar con eficacia, partiendo de las características de personalidad de cada supervisado (a).

En cuanto a las características didácticas que dificultan la supervisión, encontramos que coinciden los puntos de vista de alumnos y supervisores al mencionar que cuando el supervisor se muestra obstinado, no deja hablar al alumno, no acepta otros puntos de vista y tiende a criticar a los colegas, todo eso tiene como resultados que pierda la confianza del alumno lo cual provoca que deja de creer que le puede ser de utilidad como guía y apoyo. Algunos autores ya han mencionado acerca de este tema, Ladany (1996) describe la manera en que se obstaculiza el aprendizaje en la supervisión, así, por no mostrar empatía y por no confiar en el supervisor, le ocultan información. Kaufman (2003) refiere que el supervisor debe contar no solo con una técnica de enseñanza, para transmitir los conocimientos.

Si bien Reich (1948) describe que no es posible establecer un proceso sistemático general, para la preparación de terapeutas, define que es necesario visualizar las capacidades individuales de cada caso para el desarrollo de las habilidades analíticas y sobre todo en relación al caso específico con el que se esté trabajando. En ese sentido Minulescu (2013) ha realizado propuestas respecto a nuevos abordajes para llegar a hacer conscientes sentimientos contratransferenciales del supervisado hacia su paciente utilizando técnicas asociativas, manejo del estrés, utilización de recursos de juego, entre otras para quienes trabajan con pacientes severamente perturbados, o en procesos terminales.

Por su parte Butterworth (1995) ha realizado estudios, en donde los supervisados comparten sus experiencias a nivel grupal, con la meta de llegar a fortalecer las estrategias de manejo de los problemas con sus pacientes y para lograr desarrollar otras estrategias para el cuidado de sí mismo, con miras a equilibrar los niveles de estrés que surgen de su trabajo como terapeutas.

Stanley y Ruskin (1994) describen que si los supervisores son conceptualizados como maestros, mentores o guías, con la impartición de enfoques, actitudes, así

como de conocimiento requerido, sugieren que también es necesario dejar hablar al caso, lo que sucede en la interacción terapeuta paciente y observar a través de la cámara Gesell, como una manera didáctica, de participar en el proceso de enseñanza.

Respecto al tema acerca de cuáles han sido las mayores dificultades para llevar a cabo la supervisión psicoanalítica, los alumnos de manera unánime respondieron que ha sido la falta de horarios, ya que en ocasiones se cancelan las supervisiones, no se inicia a tiempo o hay demasiada gente para supervisar y no alcanza el tiempo. A este respecto Etchegoyen (1986) describe la importancia del establecimiento de un encuadre, las reglas básicas para llevar un tratamiento y el respeto que se merece el paciente con respecto al manejo del tiempo de trabajo y la atención que se debe dedicar a sus preocupaciones personales, que deben ser atendidas y escuchadas con atención. Lo cual puede ser traspelado al caso de la supervisión, en cuanto al fortalecimiento de un adecuado encuadre en cuanto al establecimiento de los factores básicos que se deben incluir, como espacio adecuado para supervisar dentro de la facultad, administración de tiempo y metodología, en un entorno de respeto y atención, con metas a fortalecer los procesos didácticos entre alumno y supervisor.

Consideramos que es necesario establecer más coherencia en la administración del tiempo y la cantidad de sujetos que se pueden tener bajo supervisión, para que de esta manera el supervisor(a), realice un trabajo competente y profesional, que permita el adecuado establecimiento de una efectiva enseñanza de la técnica psicoanalítica.

Acerca de cuál es la ventaja de llevar a cabo un proceso de supervisión psicoanalítico tanto alumnos, como supervisores(as) y expertos, coincidieron al referir que se gana mayor aprendizaje, lo cual coincide con lo señalado por Ekstein y Wallerstein (1972) que refieren que no solo se debe tener un aprendizaje teórico, sino la integración de la teoría y los propios aspectos afectivos que

surgen en los procesos de atención a pacientes.

Con el fin de abordar el tema de la supervisión psicoanalítica desde otras enfoques, se investigó si en su experiencia de aprendizaje, los supervisores (as) les proporcionaron información o algún seminario para conocer como se llevaría el proceso de supervisión, a lo que los alumnos, supervisores y expertos respondieron afirmativamente, considerándolo como una buena estrategia de enseñanza. Autores como Ávila (1989) declaran, que es necesario que el alumno sea guiado por procesos graduales de acercamiento y se le proporcione material y objetivos claros, que deberá alcanzar en el curso de su preparación, teniendo como meta llegar a desarrollar las competencias necesarias para ser un terapeuta psicoanalítico.

Si bien se encontró que es provechoso, iniciar un proceso de supervisión con un programa previamente elaborado y con objetivos claros, es también necesario ayudar al terapeuta, en su formación psicoanalítica, mediante la adquisición de técnicas didácticas y requerimientos básicos, como el uso de las viñetas, estrategias para elaborarlas, detección de omisiones, señalamiento de la transferencia y contratransferencia, entre otros.

Otro tema relevante indagado fue el de las dificultades personales que se han tenido en el trato entre alumnos y supervisores, la mayoría de los alumnos refirieron que no han tenido dificultades, he incluso han reportado que la relación ha sido cordial, solo un minoría, reporto problemas de no respetar el horario o de sentir que el supervisor no tiene muchos conocimientos. Lo que nos habla que en general existe un ambiente cordial en el proceso de supervisión. Por lo que cobra importancia lo que refieren algunos autores, al proponer que entre el alumno y el supervisor, se debe establecer una alianza de aprendizaje, en donde predomine la cordialidad y la confianza para exponer las dudas (Chessick, 1971).

Sin embargo, tanto los supervisores (as) como los expertos, coinciden en

referir que los alumnos con quienes han tenido problemas personales muestran una actitud de prepotencia, al creer que ya lo saben todo, omitir reglas básicas del encuadre o no desear seguir las indicaciones planteadas en la supervisión. Lo que frecuentemente implica dificultades que pueden acrecentarse a nivel interpersonal. Al respecto Palacios (2002) refiere que el supervisor(a) podrá sugerir al supervisado, la apertura para crear un espacio personal, donde se revisen los procesos emocionales del alumno.

En relación a este punto, es importante remarcar que si bien en la mayoría de la literatura se hace mención de la necesidad del análisis personal para formarse como terapeuta psicoanalítico, e incluso Freud (1912, 1913, 1918) lo describía como un requisito indispensable para el manejo de los propios conflictos del terapeuta, en la actualidad se hace evidente la necesidad de revisar si se cumple con este requisito.

Esto debido a los datos contradictorios entre alumnos, supervisores y expertos ya que si bien los alumnos no reportan dificultades en el trato de sus supervisores y describen una relación cordial, los supervisores refieren lo contrario en las actitudes de sus alumnos de no seguir indicaciones, no respetar lineamientos o indicaciones en el proceso de la supervisión, lo cual nos habla de la necesidad de observar más cercanamente la forma en que operan los procesos de supervisión creando para ello mecanismos que permitan tener una lectura externa de lo que acontece en este proceso. Al respecto otros autores han realizado estudios que señalan el manejo de los afectos y en particular de angustia ante los pacientes. Dombeck (1995) puntualiza con su propuesta de tres niveles de espejo, la importancia de trabajar con la angustia en tres procesos: en la relación paciente y sus conflictos familiares, paciente y terapeuta y finalmente terapeuta supervisor, describiendo como los afectos se representan en los diferentes niveles.

Otro dato relevante encontrado en el estudio que amplía nuestro entendimiento de como la supervisión puede ser vista de diferente manera entre

supervisor y supervisado, refiere a que la mayoría de los participantes de los tres grupos señalaron que consideraban pertinente que los alumnos pudieran elegir con quien supervisar, argumentando que se fomentaría la transferencia positiva y la idealización. Lo cual si bien puede implicar dificultades institucionales por un lado, implica también la presencia de factores positivos de confianza, motivación al trabajo, los cuales serían duras barreras ante argumentos tendientes a justificar una labor terapéutica mal realizada por parte de los supervisados y los supervisores.

Melchiodi (1977) hace hincapié en la importancia de que el supervisor demuestre cualidades de apoyo, la tolerancia, y la accesibilidad en el establecimiento de una alianza de trabajo efectiva con el supervisado. Mueller y Kell (1972) también reconocieron el papel fundamental de apoyo del supervisor y destacó la importancia de que el supervisor acepte a los supervisados en cualquier punto que se encuentren en su desarrollo, en lugar de entrar en la relación con las expectativas predefinidas. Una relación de cordialidad influye en el fortalecimiento de una transferencia positiva que favorezca la confianza del supervisado al supervisor, evitando omitir información o sentimientos de persecución y por otra parte permitiendo que se establezca los vínculos de apoyo, que caracterizan la definición básica de la supervisión, (Butterworth, 1992).

Algunos autores como Bond (2000) comentan acerca de la necesidad de crear un ambiente de cordialidad entre los supervisores y alumnos y evitar criticar a los alumnos e infundir temor en ellos.

Ladany, Colina, Corbett y Nutt (1996) refieren que los supervisores en ocasiones, no son conscientes de lo que sucede con los alumnos y que los supervisados se convierten en personas que deben adaptarse a un sistema de evaluación y cumplimiento de requerimientos por parte del supervisor. Por esto es importante seguir las reglas de la supervisión y establecer los objetivos previamente delimitados para evitar caer en subjetividades.

En relación a los aspectos teóricos básicos referentes a un proceso psicoanalítico, el manejo de conceptos como transferencia y contratransferencia, encontramos que tanto alumnos como supervisores (as) respondieron que en la supervisión si se trabajaba el análisis del manejo de la transferencia con sus pacientes, cumpliendo con un punto básico de la enseñanza de la técnica psicoanalítica. Esto lo consideramos relevante dado que retomando a Heaven (2006), el señala que esto es importante dado ya que marcaba diferencias en la eficiencia en el trabajo con pacientes entre aquellos profesionales que habían sido preparados mediante un entrenamiento y supervisión clínica para manejar los conocimientos de la transferencia en el trabajo con sus pacientes y los que no.

Los datos nos muestran que es relevante la enseñanza producto de la experiencia práctica y la asesoría teórica y técnica en cuanto al manejo de la transferencia ya que esta sigue siendo uno de los pilares básicos para el entendimiento de los conflictos inconscientes del paciente y un elemento primordial, para el trabajo terapéutico.

Al abordar los aspectos relacionados al manejo de la transferencia dentro de la relación supervisado y supervisor, los datos arrojados por los alumnos nos llevan a una situación paradójica con respecto a que la mitad de los alumnos refieren que sí se trabajan los aspectos transferenciales y la otra mitad refiere que no. El dato puede interpretarse de que puede haber una serie de factores que influyan en esto como el que algunos supervisores (as) sí la trabajen y otros no, o bien que la forma de trabajo por parte de algunos supervisores (as), no sea aún entendido como trabajo sobre aspectos transferenciales por parte de los alumnos.

La paradoja resulta más evidente cuando observamos los resultados en cuanto a la misma pregunta en los supervisores, ya que todos plantean que sí trabajan los aspectos transferenciales en la relación supervisado y supervisor dentro de su proceso de enseñanza de la técnica psicoanalítica.

Lo cual nos habla de que si no existe una formación oficial como supervisor y no hay guía de trabajo de supervisión la pregunta sería: ¿cómo se trabajan los aspectos transferenciales? Lo que nos lleva al problema no solo del conocimiento sino de las estrategias pedagógicas para transmitirlos, ya que no son adquiridas ni a nivel de licenciatura ni de maestría y puede tenerse la creencia por parte de los supervisores, de que ellos sí las trabajan, pero si tomamos los resultados de la investigación a los alumnos, se observa que la mitad responde sí y la otra mitad responde de manera contraria, no sería posible sostener que los supervisores sí están trabajando adecuadamente estas estrategias y el manejo de la transferencia en la relación alumno y supervisor, implicando una gran área de oportunidad, ya que no hay un método pedagógicamente unificado de trabajo.

Worthington (1987) describe que no se ha investigado suficientemente bien lo que hace eficiente a un supervisor y sostiene que la experiencia en sí misma no garantiza que sea un buen supervisor. Por su parte Kohner (1994) sugiere que también se tiene que estar formado pedagógicamente, para transmitir de forma correcta la experiencia a otras personas y nos habla que la supervisión clínica cuando se usa apropiadamente puede ser un sistema de apoyo de gran alcance. Con el fin de garantizar que este sistema no esté mal y tenga límites claros y salvaguardias en forma de reglas de juego, deben ser cuidadosamente consideradas sesiones de capacitación para los supervisores.

En referencia al tema de la contratransferencia, tanto los alumnos participantes, como supervisores (as) respondieron que si trabajan el manejo de los afectos que les despiertan sus pacientes en sus procesos de supervisión, corroborando lo que algunos autores postulan en sus trabajos de manera más exhaustiva. Panhofer (2010) advierte sobre la importancia de identificar los diferentes tipos de contratransferencia, así como Dosamantes-Alperson (1987), con miras a sostener un trabajo ético, con descripciones específicas acerca de lo que sucede en la supervisión.

Es evidente que en la actualidad, para que se pueda ver fortalecido un proceso de supervisión es conveniente llevar a cabo el análisis de los procesos contratransferenciales, primeramente como una vía para mejorar las perspectivas de entendimiento y cura de los pacientes, por otra parte la evaluación y manejo de los procesos contratransferenciales, también estarán determinando el nivel de salud mental de los terapeutas, para regular sus procesos de empatía y manejo de los afectos personales y del paciente.

En este estudio de la supervisión psicoanalíticamente orientada, también se tomó en cuenta el aspecto institucional, para determinar si es percibido como un proceso formativo, reglamentado y de utilidad, por lo que se les cuestiono a los alumnos, cuáles son los indicadores que toma en cuenta la institución para evaluar el proceso de la supervisión, a lo que los alumnos respondieron de manera mayoritaria que no saben cuáles son dichos indicadores, en base a los que podrán obtener una evaluación aprobatoria o reprobatoria. Esto, en el plano de la enseñanza-aprendizaje y en función de los criterios de calidad educativa, deja mucho que desear en cuanto a la falta de formalidad, ya que de acuerdo a los lineamientos actuales de la institución, resultaría de mucho provecho adoptar modelos de supervisión como los propuestos por Ronnestad y Skovholt (2003) tomando en cuenta niveles para principiantes y avanzados o bien en base a los niveles de ansiedad presentes en los alumnos (Friedman y Easlow, 1986).

Por su parte tanto los supervisores como los expertos señalaron que la asistencia es el indicador principal que se toma en cuenta para evaluar el trabajo de los alumnos. Dicho dato nos indica una omisión grave con respecto a la importancia que se otorga al aprendizaje y manejo de conceptos psicoanalíticos, el uso de la técnica terapéutica y el manejo de la complicada red de situaciones afectivas que deben ser manejadas y entendidas por el terapeuta en formación dentro del proceso denominado supervisión clínica psicoanalítica ya que al priorizar solamente la asistencia, el supervisor desmerita su propio papel de

formador al dejar de lado, la enseñanza de los fundamentos psicoanalíticos como, escucha analítica, interrelación de teoría y práctica y manejos transferenciales. (Heaven, Clegg y Maguire, 2006) describen la importancia en el desarrollo de destrezas en la comunicación y mejoría en la exploración psicológica, así mismo Borders (1989); Ellis (19991); Guest y Beutler (1988) señalan en sus estudios las características alcanzadas como autonomía, toma de decisiones y manejo de la angustia en sus supervisados.

En relación a este tipo de problemática que el dato anteriormente nos ha señalado autores como Kirsner (2001), afirman que el psicoanálisis es una disciplina humanista que se describe como ciencia, pero se organiza administrativamente en las instituciones de formación clínica como una religión en el sentido del adoctrinamiento por fe no por los hechos o realidades, en lo cual esta forma de administrar el conocimiento y su política educativa, apresuran a llenar el vacío entre el nivel de conocimiento que se afirma brinda la capacitación y el nivel mucho más bajo de conocimiento real y que por lo tanto los institutos deben basarse en pruebas de desempeño de los candidatos y participar en la investigación abierta.

Los datos encontrados en el estudio muestran que es de suma importancia que antes de iniciar el proceso formación como terapeutas de los estudiantes se debe considerar dentro de los procesos de supervisión proporcionar un programa oficial que señale los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y la metodología en que operará el proceso de supervisión Kernberg (2007; Panhofer, 2010). Cuando se inicia un proceso de formación educativa si no se tienen claras las reglas iniciales, se puede dar lugar a fallas importantes y conflictos personales entre los participantes, para eso se crean los programas educativos donde se explicitan los contenidos a revisar, las tareas a realizar y los criterios a evaluar (Friedman y Easlow, 1986; Hess, 1986,1987; Chazan, 1990; Panhofer, Payne, Meekums, Parke, 2011).

Asimismo se deben establecer cuáles son las características del modelo a aprender y en la cual estará sustentado el entrenamiento de terapeutas y cuáles deben ser las características y actitudes de los supervisores en los diferentes niveles del entrenamiento. Hahn y Molnar (1991) comentan que la evaluación clínica de los supervisados en formación es un proceso difícil y complejo el cual se facilita cuando se informa que es lo que se trabajará.

Benson y Holloway (2005) por su parte describen que la principal característica que debe ser evaluada por parte del supervisor en un proceso de entrenamiento respecto al supervisado es la capacidad de generar cambios en el, de manera que pueda verse la influencia del supervisor en su crecimiento y la adquisición de destrezas para el manejo psicoanalítico de los pacientes. Kernberg (2007) explica que se debe tener cuidado de no burocratizar la enseñanza de la técnica psicoanalítica y señala algunas características fundamentales que deben ser evaluadas en un terapeuta en formación: la capacidad de reflexividad y la intuición sobre los demás y uno mismo, la capacidad de absorción y contención de gran alcance afectivo, mientras que poder reflexionar sobre las cosas, en vez de actuando sobre ellas, con el fin de acceder a niveles de profundidad en el consciente e inconsciente de los procesos mentales en uno mismo y en los demás, que se traducen, finalmente, en la exploración del analista, de la transferencia y contratransferencia.

Los elementos señalados por Kernberg (2007) se han discutido profundamente y se han dedicado obras completas al respecto podemos mencionar, entre otras, *Psychoanalytic Approaches to Supervision* de Chazan (1990), *Supervision and training: models, dilemmas, and challenges* de Friedman y Kaslow (1986) o *Stoltenberg* (1987). En dichas obras se expone y debate ampliamente la necesidad de que las personas encargadas de formar psicoterapeutas en la parte práctica reformulen los planes de trabajo en función de los cambios culturales de la época y que las actualizaciones sean pertinentes al contexto institucional donde se forman y al contexto social donde se trabaja.

Tocante a la opinión tenían los alumnos en cuanto a si consideraban que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria interfiere con su proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica, estos respondieron de manera unánime que no. Lo interesante del dato es que coincide con lo que respondieron los supervisores, lo cual nos permite ver que los procesos de evaluación del trabajo de supervisión se ven desvalorizados al no considerarse relevante el sacar una aprobado como indicativo del proceso de formación.

Por su parte los expertos respondieron de manera diametralmente opuesta ya que opinaron que la calificación obtenida por los estudiantes sí afecta al aprendizaje de la técnica psicoanalítica, argumentando que es necesario apegarse a los lineamientos de la institución y a las reglas que se deben cumplir para que el alumno continúe su estancia en la institución, lo cual concuerda con lo mencionado por Lane (1990), Alonso (1983) y Holloway (1987). Asimismo es congruente con lo que mencionan Friedman and Kaslow (1986a, 1986b) en cuanto a que evaluar el proceso de supervisión es un criterio de aceptación de la necesidad de la supervisión, de otra manera se puede caer en un modelo autodidacta sin reglamentos ni lineamientos, que desde cualquier institución señalaría una incongruencia.

Nuestro estudio nos permite plantear que la supervisión debe capacitar al alumno para el entendimiento de los conceptos teóricos psicoanalíticos y el manejo de síntomas del paciente por una parte, con lo cual concordamos con Effenterre, (2013) que señala que esto también permitirá a los estudiantes respetar los reglamentos internos de las instituciones. Sin embargo cuando el proceso formativo no posee lineamientos o un modelo explícito de trabajo, pueden llevar a actitudes carentes de ética dado lo laxo del seguimiento de su trabajo con los pacientes. En ese sentido la argumentación de posturas idealistas teóricas en cuanto a no dar relevancia institucional, educativa y de elaboración de programas específicos para la supervisión, que difiere con las bases de una educación formal,

puede llevar a dificultades como la deserción de los pacientes, fallas en el aprendizaje, autoelogios supervisados-supervisores, falta de objetividad en el análisis del proceso terapéutico, etc.

Así, autores como Guy (2001) refieren que un profesional competente debe ser capaz de manejar sus recursos personales y conocimientos, saber hacer y manejar recursos culturales, utilizando redes de apoyo, lo que se supone debe aprender dentro de su formación. Rodríguez y otros (2007) establecen que desde el punto de vista académico los alumnos deben ser capaces de integrar los conocimientos, habilidades y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales dictados por las instituciones, lo expone profundamente la obra que edita Lane: *Psychoanalytic approaches to supervision* (1990).

Los datos recopilados de los alumnos y de los supervisores señalan una nueva área de oportunidad en el proceso de enseñanza de la técnica psicoanalítica en la academia, ya que si bien algunos autores defienden la postura de separar la enseñanza psicoanalítica de la burocratización, es innegable que dentro de cada institución existen reglas y procedimientos, que deben ser respetados desde el punto de vista profesional y ético (Villa y Poblet, 2007). El tema se ha trabajado asimismo en cuanto a crear instrumentos específicos para validar la eficiencia de los procedimientos de supervisión (McNeill, Stoltenberg, y Romans, 1992). Ávila Espada (1989) refiere que el estar en análisis no te convierte en psicoterapeuta psicoanalítico y que deben ser respetadas las reglas institucionales.

Fácilmente puede observarse una gran confusión con referencia a la acreditación dentro de los institutos de formación para terapeutas, entre las posturas algunos proponen que la evaluación debe estar a cargo de dos o más supervisores, que dialoguen con el alumno acerca de su promoción, así como también que es más importante evaluar al proceso de la supervisión y no al alumno en si (Gálvez, 2003; Kernberg, 2007).

Investigando los aspectos institucionales y la supervisión, se preguntó a los alumnos si en el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno y nuevamente se encontraron respuestas paradójicas, ya que la mayoría de ellos respondió que no sabían, contrario a lo que contestaron los supervisores y los expertos al mencionar en su mayoría de manera afirmativa, señalando que para ellos si queda claro la manera de evaluar el proceso de la supervisión, Saucedo (2012) encontró en sus estudios el desconocimiento por parte de los alumnos de los estándares utilizados para la evaluación de la supervisión. Tobón (2006) menciona que las competencias efectivas deben tener congruencia entre los programas académicos y los aspectos laborales. Y se deja al descubierto nuevamente la falta de coherencia en la información de los estándares y planeación de los procesos formativos de la supervisión psicoanalíticamente orientada. Loganbill (1983) advierte acerca de la importancia de incluir en el método de supervisión, las características del proceso y las metas que se pretenden alcanzar con este.

Se le cuestionó a los participantes con la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de trabajo, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalíticamente orientada en cada semestre? Y de manera general tanto alumnos, supervisores y expertos respondieron afirmativamente, dejando entrever la necesidad de establecer lineamientos claros y específicos que puedan ser observados y evaluados de manera específica (Orellana, 2007; Hess, 1986). El dato muestra una de las áreas de oportunidad que permitiría evitar confusiones, con respecto a los aspectos relevantes que deben ser observados en la enseñanza de la técnica psicoanalítica, ofreciendo la oportunidad de revisar de manera consensada, la elaboración de los criterios que en los que se debe basar la enseñanza desde los estándares institucionales.

Así mismo en cuanto a los aspectos técnicos existen diferentes técnicas para llevar a cabo la enseñanza en la supervisión de manera clara y sin

representar una amenaza al alumno como señalan Ladany, Colina, Corbett y Nutt (1996). Por lo cual se debe aclarar con el alumno la utilidad de la elaboración de viñetas o transcripción de las sesiones, pues le permite escuchar nuevamente el discurso de su paciente y las asociaciones que realizó, por otra parte el supervisor puede observar como el supervisado estructura el material, o si bien es necesario trabajar con las ansiedades del terapeuta en formación, dejándolo asociar libremente de su relación con el paciente y trabajar el material, a través de la contratransferencia (Stoltenberg y Delworth, 1988).

Al preguntar a los supervisores y a los expertos si conocen alguna institución que forme supervisores, respondieron de manera unánime que no, coincidiendo con los hallazgos de investigaciones realizadas en otros países (Riess, 2008), en donde los supervisores refieren que se formaron de acuerdo a su experiencia con los pacientes y a la participación en diplomados y congresos. Kernberg (2006) y Mogollón (2006) advierten que los supervisores deben estar atentos a las funciones administrativas, sociales y de mediación que se requieran en los organismos institucionales en donde dan servicio sus supervisados.

En esta investigación se concluye también que ya es pertinente la inclusión en el plan académico, de un curso de formación de supervisores como parte de la formación de los psicoterapeutas con formación psicoanalíticamente orientada, lo cual sentaría un precedente formativo en la república mexicana.

Se cuestionó a los supervisores: ¿Cómo propondrían un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos? Y todos respondieron que era necesario seguir el modelo psicoanalítico, la respuesta de los expertos fue que inicialmente para formar supervisores primero deben ser terapeutas y seguidamente que se debe de apegar al modelo teórico psicoanalítico. Los datos señalan que solamente se tiene conocimiento de los aspectos fundamentales mínimos requeridos, basados solamente en las propias experiencias y modelos de aprendizaje que han sido adquiridos de manera vivencial. Esto señala también que

es necesario replantear y esclarecer lineamientos dentro del proceso de enseñanza, ya que deben estar implicados procesos deductivos e inductivos en donde se enlace la teoría y la práctica, para esto se puede retomar la experiencia de otros países. Loubat (2005) propone un modelo de enseñanza estratificado en etapas de acuerdo a los diferentes niveles de abordaje, esto involucra sistemas integrales y pluralistas.

Podríamos señalar que habría que tener claro cuáles serían los aspectos básicos que debe enseñar un supervisor (a) a sus supervisados como es el manejo de la desesperanza cuando no “avanza” el paciente (Strozier, Kivlighan y Thoreson, 1993), el manejo de su ansiedad (Schaubroeck, Ganster y Fox, 1992), el desarrollo de la identidad profesional (Friedman y Easlow, 1986a) y dosificar la información en etapas teóricas y prácticas (Effenterre, 2013).

Palacios (1995) señala que es necesario definir cuáles son los aspectos básicos que debe enseñar un supervisor (a) a sus supervisados. Watkins (1995) propone en los resultados de su investigación, que es recomendable adecuar la enseñanza de la supervisión, de la misma manera que se inicia la enseñanza con los terapeutas en formación y señala la necesidad de iniciar procesos para supervisar la supervisión.

Si bien la formación de supervisores es uno de los temas que muy poco se han abordado, se debe tener la confianza y la convicción de que los años de experiencia que se han acumulado, pueden dar la posibilidad de realizar un trabajo centrado en la ética, profesionalismo y humanismo que merece nuestra profesión. Para lo cual esperamos que este trabajo permita despertar inquietudes en ese sentido o sea un aporte en la discusión respecto a estos temas. Asimismo consideramos necesario continuar investigando en relación al tema dada la complejidad del mismo y a los cambios en los paradigmas educativos.

CAPITULO VI

SUGERENCIAS

Los datos encontrados en nuestro estudio nos permiten señalar áreas de oportunidad en el trabajo de supervisión en psicología clínica dentro de la dependencia, entre ellas:

En base a los datos encontrados con las respuestas de los integrantes de la muestra se proponen las siguientes sugerencias:

- .- Reformular el trabajo de la supervisión con un modelo de enseñanza-aprendizaje en base a los requerimientos científicos y académicos actuales.
- .- Que el modelo este constituido por etapas evolutivas teóricas y prácticas que vayan de lo elemental a lo complejo (Effenterre, 2013).
- .- Trabajar con los estudiantes el manejo de su ansiedad ante el contacto con los pacientes sobre todo en las fases iniciales (Schaubroeck, Ganster, y Fox, 1992).
- .- Fomentar en los estudiantes el desarrollo de la identidad profesional y la ética (Friedman, & Easlow, 1986a).
- .- Regular la cantidad de trabajo que cada supervisor tiene con respecto al número de alumnos a su cargo para incrementar el nivel de atención y calidad del proceso de supervisión (Kernberg, 2006, 2007; Kirsner, 2001).
- .- Dentro del trabajo de supervisión incluir la visualización del trabajo de los alumnos con los pacientes para corroborar las cuestiones del manejo técnico y la ética (Alonso, 1983).
- .- Crear lineamientos claros y específicos en donde se expliciten los objetivos, las actividades, las responsabilidades, la forma de evaluación dentro de los procesos de la supervisión (Watkins, 1995; Lane, 1990; Stoltenberg y Delworth, 1987; Mc Neill, Stoltenberg y Romans, 1992) es decir un programa educativo y las competencias a adquirir.
- .- Crear un manual o cuaderno de trabajo para la supervisión, en donde se incluya la descripción y manejo de los procesos contratransferenciales y transferenciales, en la relación que se desencadena entre supervisado y supervisor (Ladany, Hill, & Corbett, 1996).

.- La creación de un programa específico de formación de supervisores en psicología clínica psicoanalítica, a través de un curso formal-académico en donde se observen los procesos didácticos adecuados para la tarea de la escucha y la enseñanza de la técnica psicoanalítica (Holloway, 1987; Rabinowitz y Heppner, 1986; Watkins,1991; Kernberg, 2007; Mackereth, 2010; Effenterre, 2013 y Minulescu, 2013).

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO (alumnos)

Las siguientes preguntas tienen como finalidad mejorar la calidad de la supervisión por lo que se le pide su total franqueza.

1. Semestre que usted cursa: _____

2. Ha participado usted en un proceso de supervisión psicoanalítica;

Si

No

3. ¿Considera necesaria la supervisión para la formación del psicólogo clínico?

Si

No

4. ¿Por qué?

5. ¿Qué aspectos considera que son necesarios para el adecuado desempeño de la supervisión psicoanalítica?

6. ¿A nivel teórico que espera usted aprender en una supervisión psicoanalítica?

De sus supervisiones anteriores

7 ¿Qué aspectos positivos puede describir?

8. ¿Qué aspectos negativos puede describir?

Desde su punto de vista

9. ¿Qué características de personalidad debe tener una persona que trabaja con pacientes con enfoque psicoanalítico?

10 ¿Qué características de personalidad debe tener un supervisor?

Anexo 2

CUESTIONARIO (supervisores)

Las siguientes preguntas tienen como finalidad esclarecer algunos conceptos que deben ser considerados como indispensables en el proceso de supervisión clínica, por lo que se le pide responda de acuerdo a su experiencia clínica como supervisor:

1. Su enfoque de trabajo ¿implica teoría psicoanalítica?

SI

NO

2. Para optimizar el aprendizaje de la práctica clínica, los alumnos deben utilizar esquemas de trabajo básicos como por ejemplo: Establecimiento de Encuadre, Conocimientos Teóricos o Proceso de Supervisión Constante.

SI

NO

3. ¿Qué características de personalidad considera que debe poseer un alumno para ejercer la práctica con pacientes?

4. ¿Cuáles son los conceptos teóricos básicos que deben incluirse dentro del proceso de la supervisión clínica psicoanalítica?

5. ¿Cuáles son las principales dificultades con las que se ha encontrado dentro de la supervisión. Con respecto a factores que no favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje?

6. ¿Cuáles de los siguientes conceptos considera que son relevantes en el proceso de enseñanza de la práctica clínica?

Relación de objeto	_____	Señalamientos	_____
Transferencia	_____	Interpretación	_____
Empatía	_____	Sueños	_____
Mecanismos de defensa	_____	Alianza Terapéutica	_____

Otros

Anexo 3

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

A continuación encontrará una serie de preguntas. Son cuestionarios que responderás de manera **ANÓNIMA**, cuyas respuestas no le comprometen en nada. Tan sólo queremos conocer su opinión.

Por ello le pedimos que lea con atención las instrucciones y lea detenidamente cada pregunta. En caso de que no comprenda bien alguna, consulte a la persona que le está aplicando la encuesta. Recuerde que **TODAS LAS RESPUESTAS SON CONFIDENCIALES, AL RESPONDER LA ENCUESTA NOS OTORGA SU PERMISO PARA USAR LAS RESPUESTAS EN INVESTIGACIONES, ASEGURÁNDOLE LA CONFIDENCIALIDAD DE TUS RESPUESTAS.** Responda por favor con la mayor sinceridad. **MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION!!**

Edad _____	Sexo _____	Nivel académico actual _____
Escuela de procedencia _____		
¿Ha trabajado con pacientes? _____	años que lleva en supervisión _____	
Años que lleva como terapeuta _____	tiempo que dedico a la prevención _____	
¿Actualmente trabaja con pacientes? _____	Años en supervisión _____	

Aspectos teóricos (conceptualización)

1. ¿Cómo define la supervisión psicoanalítica?

2. ¿Qué elementos considera usted que deban ser contenidos en una supervisión psicoanalítica?

3. Por favor descríbalos.

4. Marque el modelo de supervisión que más ha empleado en su práctica.

- a) Freudiano b) Kleniano c) Lacaniano d) otro

5. Marque el modelo de supervisión que menos ha empleado en su práctica.
a) Freudiano b) Kleniano c) Lacaniano d) otro
6. ¿Cuál considera usted que es el modelo más idóneo para la supervisión psicoanalítica? _____
7. ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

8. ¿En la Fac. de Psicología de la UANL, cual es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado?

9. ¿Qué piensas de eso? _____
10. ¿Cuál sería el más idóneo? _____
11. ¿Por qué? _____

Trabajo Clínico características de supervisores (as)

1. De los supervisores (as) que ha tenido:
¿Cuántos han sido varones? _____ ¿cuántos mujeres? _____
2. ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

3. ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

4. ¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

5. ¿Cuáles características del supervisor dificultan el proceso de supervisión?
Personales _____

Formación _____

Didácticas _____

6. ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente un supervisor(a) psicoanalítico?

DESDE SU EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL ÁREA (estrategias)

1. ¿Cuáles considera que sean las mayores dificultades para llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

2. ¿Cuáles considera que serian los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión psicoanalítica?

3. ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo la supervisión Psicoanalítica?

4. ¿En general sus supervisores (as) proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de supervisión?

5. ¿La relación con su supervisor ha sido cordial? _____
6. En su experiencia: ¿cuales son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con su supervisor? _____
7. ¿Se han tomado en cuenta los aspectos contratransferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión? _____
8. ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona? _____
9. ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión? _____
10. ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias? _____
11. ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión? _____
12. ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión? _____

13. ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor (a) _____
14. ¿por qué? _____

Aspectos institucionales

1. ¿En qué institución realiza sus prácticas? _____
2. ¿Considera que el lugar en donde realiza la supervisión es el adecuado? _____
3. ¿Por qué? _____

4. ¿Qué indicadores toma la institución, para evaluar el proceso de supervisión?

5. ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

6. ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno? Sí _____ No _____ No sé _____
7. ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre? _____

FORMATO BASE DE ENTREVISTA A SUPERVISORES EXPERTOS

A continuación encontrará una serie de preguntas. Son cuestionarios cuyas respuestas no le comprometen a nada. Tan sólo queremos conocer su opinión.

Por ello le pedimos que sea sincero(a) y analice detenidamente cada pregunta. En caso de que no comprenda bien alguna, consulte a la persona que le está aplicando la encuesta. Recuerde que **TODAS LAS RESPUESTAS SON CONFIDENCIALES, AL RESPONDER LA ENCUESTA NOS OTORGA SU PERMISO PARA USAR LAS RESPUESTAS EN INVESTIGACIONES, ASEGURÁNDOLE LA CONFIDENCIALIDAD DE TUS RESPUESTAS. MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION!!**

Edad _____	Sexo _____	¿actualmente trabaja con pacientes? _____
Escuela en que se formó _____		
Nivel académico máximo alcanzado _____		
Años que lleva como terapeuta _____	¿supervisa actualmente? _____	
Tiempo que dedicó a la prevención _____	supervisa actualmente _____	

Aspectos teóricos (conceptualización)

1. ¿Cómo define la supervisión psicoanalítica?

2. ¿Qué modelo teórico psicoanalítico sigue para llevar a cabo su supervisión?

3. ¿Existen elementos básicos que deban ser contenidos en una supervisión psicoanalítica?

4. Describa cada uno de ellos.

5. Marque el modelo de supervisión que más ha empleado en su práctica
a) Freudiano b) Kleniano c) Lacaniano d) otro
6. Cuál es el modelo que menos ha empleado en su práctica de supervisión
b) Freudiano b) Kleniano c) Lacaniano d) otro
7. ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

8. Si trabaja en una institución, ¿cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado ahí?

9. ¿Qué piensa de eso? _____
10. ¿Cuál consideraría usted que sea el modelo de supervisión más idóneo?

11. ¿Por qué? _____

Trabajo Clínico características de supervisores (as)

1. De los supervisores (as) que tuvo en su formación :
¿Cuántos fueron varones? _____ ¿cuántas mujeres? _____
2. ¿Qué características personales debe tener un supervisor psicoanalítico?

3. ¿Qué características de formación debe tener un supervisor psicoanalítico?

4. ¿Qué características didácticas debe tener un supervisor psicoanalítico?

5. ¿Cuáles características dificultan el proceso de supervisión?
Personales _____

Formación _____

Didácticas _____

6. ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente un supervisor(a) psicoanalítico?
-

DESDE SU EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL ÁREA (estrategias)

1. ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo la supervisión Psicoanalítica?

2. ¿En su formación, sus supervisores (as) le proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de supervisión?

3. ¿Es importante la cordialidad entre alumno y supervisado? _____
4. En su experiencia: ¿cuales son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con sus supervisados?

5. ¿Considera que sean importantes los aspectos contratrtransferenciales del alumno al supervisor, para formarse como terapeuta? _____
6. ¿Por qué? _____
Durante su formación como terapeuta:
7. ¿Su supervisor mostró una actitud cordial ante la supervisión? _____
8. ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias? _____

9. ¿Volvería usted a supervisar con sus supervisores anteriores? _____
10. ¿Trabaja usted los aspectos contratrtransferenciales en la relación terapeuta paciente dentro de la supervisión? _____
11. ¿Supervisa los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión? _____
12. ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor (a) _____
13. ¿por qué? _____

Aspectos institucionales

1. ¿Trabaja la supervisión en alguna institución? _____
2. ¿Cuál? _____
3. ¿Qué características debe tener el lugar en donde realiza la supervisión? _____

4. ¿Por qué? _____
5. ¿Qué indicadores toma en cuenta, para evaluar el aprendizaje en el proceso de supervisión?

6. ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

7. ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno? Sí ____ No ____ No sé _____
8. ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el método y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica?

9. ¿conoce alguna institución que forme supervisores? _____
10. ¿Cómo propondría usted un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos? _____

ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación se presentan las respuestas a las preguntas abiertas realizadas a los participantes, ordenados por grupos del 8º, 9º y 10º semestres y posteriormente los resultados obtenidos de los expertos y los supervisores, organizados en tablas numeradas.

Para poder llevar a cabo el análisis descriptivo de las preguntas abiertas, se realizó un análisis de contenido en base al discurso emitido por los participantes y se describen los primeros resultados al pie de cada tabla señalando en porcentajes los resultados encontrados.

TABLAS

La siguiente tabla muestra los datos socio demográficos de los participantes del estudio correspondientes al grupo de octavo semestre (A).

Tabla 1

Sujeto	Edad	Sexo	Nivel académico	Nacionalidad	Escuela de procedencia
1	27	M	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
2	22	M	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
3	21	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
4	20	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
5	21	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
6	24	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
7	21	M	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
8	21	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
9	22	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
10	20	F	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
11	20	F	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
12	20	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
13	20	F	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
14	20	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
15	22	M	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
16	22	F	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
17	21	F	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
18	22	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
19	20	F	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
20	21	M	8º Sem. Área Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
21	22	F	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL
22	23	F	8º Sem. Area Clínica	Mexicana	Fac. de Psicología UANL

En cuanto a la media de edad encontramos que fue con un rango de entre 20-27 años en los participantes, en cuanto a la distribución por sexo 25% pertenecen al sexo masculino y el 75% al femenino, el 100% de los participantes con un nivel de estudios de 4 años en formación como psicólogos, de nacionalidad mexicana y pertenecientes a la universidad Autónoma de Nuevo León.

Enseguida se presentan los datos referentes a los aspectos de formación.

Describe el tipo de pacientes atendidos, el tiempo que ha supervisado y la modalidad de trabajo realizado con los pacientes, así como si ha realizado actividades de prevención.

Tabla 2

Sujeto	Trabaja con pacientes	Meses en supervisión	meses como terapeuta	Modalidad de trabajo	meses dedicados a la prevención
1	Adultos	-----	-----	Individual	6
2	niños, adol y adul	5	5	Individual	6
3	niños, adol y adul	2	6	Ind. Y Grupal	6
4	niños, adol y adul	9	9	Ind. Y Grupal	0
5	niños, adol y adul	12	6	Ind. Y Grupal	12
6	niños, adol y adul	6	6	Ind. Y Grupal	-----
7	niños, adol y adul	6	6	Ind. Y Grupal	1
8	niños, adol y adul	12	12	Individual	1
9	niños, adol y adul	12	-----	Grupal	-----
10	niños, adol y adul	12	12	Individual	6
11	niños, adol y adul	12	12	Individual	6
12	niños, adol y adul	9	8	Ind. Y Grupal	0
13	niños, adol y adul	7	3	Individual	3
14	niños, adol y adul	9	9	Individual	-----
15	niños, adol y adul	10	10	Individual	-----
16	niños, adol y adul	9	-----	-----	6
17	niños, adol y adul	12	6	Individual	6
18	niños, adol y adul	9	9	Individual	3
19	niños, adol y adul	12	12	Ind. y de pareja	6
20	niños, adol y adul	12	6	Ind. y Grupal	6
21	niños, adol y adul	12	12	Individual	6
22	niños, adol y adul	12	12	Individual	12

Las tabla 2 nos muestra que el total de los alumnos trabajan actualmente con pacientes, el 99% trabajo tanto con niños, adolescentes y adultos y solamente el 1% trabajo solo con niños. El tiempo promedio de preparación dentro de un proceso de supervisión es de 9.13 meses y las modalidades de los tipos de abordajes incluyen tratamiento individual, de pareja y familiar. Los participantes refieren haber trabajado también en procesos de prevención por un tiempo promedio de 4 meses.

Una vez visto lo expresado por los alumnos del 8º A respecto a la pregunta ¿Cómo define usted el concepto de supervisión? Se procedió a realizar un análisis de contenido de las mismas, En la siguiente tabla 3 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 3 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8º a en cuanto a la pregunta: ¿Cómo define usted el concepto de supervisión?

Sujeto 1	Apoyo
Sujeto 2	Apoyo
Sujeto 3	Apoyo
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Apoyo
Sujeto 6	Aprendizaje
Sujeto 7	Aprendizaje
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Aprendizaje
Sujeto 10	Apoyo
Sujeto 11	Analizar
Sujeto 12	Apoyo
Sujeto 13	Apoyo
Sujeto 14	Aprendizaje
Sujeto 15	Apoyo
Sujeto 16	Apoyo
Sujeto 17	Aprendizaje
Sujeto 18	Apoyo
Sujeto 19	Apoyo
Sujeto 20	Apoyo
Sujeto 21	Apoyo
Sujeto 22	Aprendizaje

Vemos en la tabla 3 que fueron tres las categorías encontradas. Una denominada Apoyo (obtenida del 60% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a guía, dialogo, revisión, ayuda, ver y orientación), otra que se refiere a Aprendizaje (con el 36% de las menciones y que refiere a entender, resolver dudas, enseñanza, formación, como respuestas prototípicas) y una tercer categoría denominada Analizar (con el 4% de las citas y que se refiere a procedimiento, intervención y observación, como respuestas prototípicas).

Con el objetivo de realizar análisis estadísticos no paramétricos se retoman cada una de estas categorías a las cuales se les asignará un valor nominal para la captura como datos en el programa estadístico.

En la siguiente tabla 4 se muestran las categorías obtenidas de las respuestas textuales de los alumnos participantes, describiendo cual le corresponde a cada alumno en función de su respuesta.

Sujeto 1	Viñetas
Sujeto 2	Teoría
Sujeto 3	Viñetas
Sujeto 4	Teoría
Sujeto 5	Teoría
Sujeto 6	Viñetas
Sujeto 7	Viñetas
Sujeto 8	Encuadre
Sujeto 9	Teoría
Sujeto 10	Escucha
Sujeto 11	Teoría
Sujeto 12	Viñetas
Sujeto 13	Viñetas
Sujeto 14	Viñetas
Sujeto 15	Viñetas
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Escucha
Sujeto 18	Teoría
Sujeto 19	Teoría
Sujeto 20	Viñetas
Sujeto 21	Teoría
Sujeto 22	Teoría

La tabla 4 muestra las categorías obtenidas a través del análisis de contenido de las respuestas directas de los alumnos de 8° A. La primera categoría la denominamos Viñetas (con el 40% de las menciones e incluye las respuestas que refieren a información y pacientes como respuestas prototípicas), otra que refiera a Teoría (mencionada en un 40% y que incluye señalamientos, confrontaciones, técnica, transferencia y discusión, como respuestas prototípicas), la categoría de Escucha (con el 10% de las menciones) otra categoría fue Encuadre (con el 5% de las menciones) y la categoría de Lecturas (con el 5% de las menciones).

Con el objetivo de realizar análisis estadísticos no paramétricos se retomarán en otro momento, cada una de estas categorías obtenidas y se les asignará un valor nominal para la captura como datos en el programa estadístico.

Una vez visto lo expresado por los participantes respecto al planteamiento: Descripción de los elementos que deben ser contenidos en una supervisión psicoanalítica se procedió a realizar un análisis de contenido de las mismas, en la siguiente tabla 5 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 5 Categorías encontradas

Sujeto 1	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 2	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 3	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 4	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 5	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 6	Encuadre
Sujeto 7	Viñetas
Sujeto 8	Encuadre
Sujeto 9	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 10	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 11	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 12	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 13	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 14	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 15	Viñetas
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Lecturas
Sujeto 18	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 19	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 20	Viñetas
Sujeto 21	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 22	Conceptos Psicoanalíticos

Vemos en la tabla 5 que las categorías encontradas son Conceptos Psicoanalíticos (la mayoritaria con el 68% de las menciones y que aglutina respuestas que se refieren a teoría, señalamientos, análisis e interpretación como respuestas prototípicas), otra que refiera a Viñetas (mencionada por el 14%), Lecturas (referido por el 9% de los participantes) y Encuadre (mencionado por 2 participantes).

Posteriormente se realizara una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 6 muestra la forma en que los alumnos del grupo 8° A categorizaron a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión más utilizado en su práctica?

Tabla 6. Categorías de los alumnos de 8° A respecto a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión más utilizado en su práctica?

Sujeto 1	Kleniano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Kleniano
Sujeto 6	Lacaliano
Sujeto 7	Kleniano
Sujeto 8	Freudiano y Kleniano
Sujeto 9	Grupal
Sujeto 10	Freudiano
Sujeto 11	Kleniano
Sujeto 12	Freudiano
Sujeto 13	Freudiano
Sujeto 14	Freudiano y Kleniano
Sujeto 15	Lacaliano
Sujeto 16	Freudiano
Sujeto 17	Freudiano
Sujeto 18	Freudiano
Sujeto 19	Freudiano
Sujeto 20	Freudiano
Sujeto 21	Freudiano y Kleniano
Sujeto 22	Otro

El 50% de los participantes de la muestra refieren que el modelo de supervisión más utilizado es el Freudiano, el 18% refiere el modelo Kleniano, el 13% comenta que tanto Freudiano como Kleniano, el 9% refiere al Lacaliano, el 1% refiere al modelo grupal u otro diferente a los anteriores.

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 7 muestra la forma en que los alumnos del grupo 8° A categorizaron a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión que menos ha utilizado en su práctica?

Tabla 7. Categorías otorgadas por los alumnos de 8° A respecto a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión que menos ha utilizado en su práctica?

Sujeto 1	Lacaniano
Sujeto 2	Lacaniano
Sujeto 3	Lacaniano
Sujeto 4	Kleniano
Sujeto 5	Lacaniano
Sujeto 6	Kleniano
Sujeto 7	Lacaniano
Sujeto 8	Lacaniano
Sujeto 9	Lacaniano
Sujeto 10	Lacaniano
Sujeto 11	Lacaniano
Sujeto 12	Lacaniano
Sujeto 13	Lacaniano
Sujeto 14	Lacaniano
Sujeto 15	Kleniano
Sujeto 16	Kleniano
Sujeto 17	Lacaniano
Sujeto 18	Kleniano
Sujeto 19	Lacaniano
Sujeto 20	Lacaniano
Sujeto 21	Lacaniano
Sujeto 22	Lacaniano

El 77% de los participantes señalaron al Lacaniano como el modelo menos utilizado en su práctica clínica, y el 23 % de los participantes señalaron que el modelo Kleniano es el que menos utilizan en su práctica clínica.

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 8 muestra la forma en que los alumnos del grupo 8° A categorizaron la pregunta: ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

Tabla 8. Categorías de los alumnos de 8° A respecto a la pregunta: ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

Sujeto 1	Anna Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 5	Escuela francesa y Freudiano
Sujeto 6	Lacaniano
Sujeto 7	Freudiano, Kleniano, Winnicott
Sujeto 8	Kleniano, escuela inglesa y americana
Sujeto 9	Ninguno
Sujeto 10	Freudiano y Kleniano
Sujeto 11	Freudiano y Kleniano
Sujeto 12	Freudiano y poco del Kleniano
Sujeto 13	Freudiano Kleniano y un poco de Lacaniano
Sujeto 14	Freudiano y Kleniano
Sujeto 15	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 16	Freudiano y Kleniano
Sujeto 17	Freudiano y Lacaniano
Sujeto 18	Ninguno
Sujeto 19	Freudiano
Sujeto 20	Freudiano
Sujeto 21	Freudiano, Kleniano, Lacaniano y para diagnósticos Otto Kernberg
Sujeto 22	Ninguno

Los participantes señalaron que el 36% conocen tanto el modelo Freudiano y Kleniano 22% conoce solo el modelo Freudiano, el 18% conoce tanto Freudiano, Kleniano y Lacaniano, el 13% señala que ninguno y el 4% Freudiano y Lacaniano.

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 9. Categorías de los alumnos de 8° A respecto a la pregunta:
¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado en la Facultad de Psicología?

Sujeto 1	Anna Freudiano y Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	Freudiano supongo
Sujeto 8	Kleniano, freudiano y escuela inglesa y americana
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	Freudiano
Sujeto 11	Freudiano
Sujeto 12	Freudiano
Sujeto 13	Freudiano
Sujeto 14	Freudiano
Sujeto 15	no sé
Sujeto 16	Freudiano
Sujeto 17	Freudiano
Sujeto 18	Freudiano y Kleniano
Sujeto 19	Varían mucho
Sujeto 20	Supongo que el Freudiano
Sujeto 21	Freudiano y Kleniano
Sujeto 22	Freudiano

El 68% de los participantes utilizan el modelo Freudiano en su práctica, el 18% no sabe cual modelo utiliza y el 13% refiere tanto el Freudiano como Kleniano.

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 10 muestra las categorías encontradas según lo expresado por los alumnos respecto a la pregunta: ¿Que piensan del modelo más utilizado en su práctica?.

Sujeto 1	Básico
Sujeto 2	Básico
Sujeto 3	Básico
Sujeto 4	Básico
Sujeto 5	Básico
Sujeto 6	Básico
Sujeto 7	Básico
Sujeto 8	Básico
Sujeto 9	Básico
Sujeto 10	Debe haber más
Sujeto 11	Faltan supervisores con otro enfoque
Sujeto 12	Básico
Sujeto 13	Básico
Sujeto 14	Básico
Sujeto 15	Debe haber más
Sujeto 16	Básico
Sujeto 17	Básico
Sujeto 18	Debe haber más
Sujeto 19	Básico
Sujeto 20	Básico
Sujeto 21	Faltan supervisores con otro enfoque
Sujeto 22	Debe haber más

Vemos en la tabla 10 que fueron tres las categorías encontradas, una denominada Básico (la mayoritaria con el 72% de las menciones que incluyen respuestas como: sencillo, me gusta, ortodoxo, el que me han enseñado), otra que señala: Debería haber más (mencionada por el 18% de los participantes incluyendo respuestas como: es muy cerrado, el Lacaniano enseña más, debería ser más flexible) la última categoría es: Faltan supervisores con otro enfoque (mencionada por el 9% de las personas e incluye respuestas como: depende de cada supervisor)

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 11 se muestran las categorías obtenidas en base a las respuestas textuales y cual le correspondería a cada alumno en función a la pregunta: ¿Cuál sería el modelo más idóneo de supervisión psicoanalítica?

Tabla 11 ¿Cuál sería el modelo más idóneo de supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	No se
Sujeto 2	No se
Sujeto 3	Cualquiera puede ser
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano
Sujeto 6	Freudiano
Sujeto 7	No se
Sujeto 8	No se
Sujeto 9	No se
Sujeto 10	Freudiano
Sujeto 11	Cualquiera puede ser
Sujeto 12	Cualquiera puede ser
Sujeto 13	Freudiano
Sujeto 14	Freudiano
Sujeto 15	Depende del paciente
Sujeto 16	Freudiano
Sujeto 17	Freudiano
Sujeto 18	No se
Sujeto 19	Depende del supervisor
Sujeto 20	No se
Sujeto 21	Depende del paciente
Sujeto 22	Freudiano

Vemos en la tabla 11 A que las categorías encontradas corresponden a primeramente Freudiano (con el 40% de menciones), la categoría No sé (con 32% de las menciones), otra que refiera a Cualquiera puede ser (con el 14% de las menciones) y finalmente la categoría: Depende del supervisor (con 14% de las menciones).

Posteriormente se determino una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 12 se muestran las categorías encontradas en los alumnos en función de su respuesta a la pregunta: ¿Por qué considera usted ese modelo de supervisión, como el más idóneo?

Tabla 12 ¿Por qué considera usted ese modelo de supervisión, como el más idóneo?

Sujeto 1	El más adecuado
Sujeto 2	No sé
Sujeto 3	Cualquiera es bueno
Sujeto 4	El más adecuado
Sujeto 5	El más adecuado
Sujeto 6	El más adecuado
Sujeto 7	El más adecuado
Sujeto 8	Cualquiera es bueno
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	No sé
Sujeto 11	El más adecuado
Sujeto 12	El más adecuado
Sujeto 13	El más adecuado
Sujeto 14	Cualquiera es bueno
Sujeto 15	Le interesa otro
Sujeto 16	El más adecuado
Sujeto 17	El más adecuado
Sujeto 18	No sé
Sujeto 19	Cualquiera es bueno
Sujeto 20	Cualquiera es bueno
Sujeto 21	Cualquiera es bueno
Sujeto 22	Cualquiera es bueno

Vemos en la tabla que fueron tres las categorías encontrada una denominada El más adecuado (la mayoritaria con el 45% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a es más conocido, responde a problemas sociales, me convence más, como respuestas prototípicas), otra que refiera a Cualquiera es bueno (mencionada por el 31% de las personas y que refiere a Sería aburrido uno solo, Depende de lo que quiera el paciente, de los intereses del supervisor, como respuestas prototípicas) la categoría Le interesa otro (con el 4% de las menciones referentes a que utilizan otros modelos que consideran mejores) y finalmente la categoría de No sé (mencionado por el 18% de las personas, englobando respuestas como, no conozco otro, o respuestas en blanco).

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 13 muestra textualmente la forma en que los alumnos de del grupo 8° A responden a la pregunta: ¿Cuántos de tus supervisores han sido varones y cuantas mujeres?

Tabla 13. Respuestas textuales de los alumnos de 8° A respecto a la pregunta: ¿Cuántos de tus supervisores han sido varones y cuantas mujeres?

Sujeto	varón	Mujer
1	2	3
2	1	1
3	0	1
4	1	0
5	0	3
6	1	0
7	0	1
8	1	1
9	0	1
10	1	0
11	0	1
12	1	0
13	0	1
14	0	1
15	1	1
16	0	1
17	0	1
18	1	0
19	0	1
20	0	2
21	0	3
22	1	1

El rango de supervisores varones que han tenido los participantes va de 0 a 11 y el rango de supervisoras va de un rango de 0 a 24.

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 14 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta a la pregunta: ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de la supervisión?

Tabla 14 ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Confianza
Sujeto 2	Responsable
Sujeto 3	Amabilidad
Sujeto 4	Amabilidad
Sujeto 5	Empatía
Sujeto 6	Responsable
Sujeto 7	Responsable
Sujeto 8	Escucha
Sujeto 9	Confianza
Sujeto 10	Escucha
Sujeto 11	Responsable
Sujeto 12	Responsable
Sujeto 13	Empatía
Sujeto 14	Responsable
Sujeto 15	Responsable
Sujeto 16	Amabilidad
Sujeto 17	Escucha
Sujeto 18	Confianza
Sujeto 19	Empatía
Sujeto 20	Empatía
Sujeto 21	Amabilidad
Sujeto 22	Amabilidad

Vemos en la tabla 14 las categorías encontrada una denominada Responsable (la mayoritaria con 31% de las menciones y que incluye respuestas prototípicas como: objetivo, puntual, interesado con experiencia), otra categoría obtenida es Amabilidad (mencionada por 22% de las personas y que refiere a disponible , accesible, tolerante) una categoría mas es la Empatía (mencionada por 18% de los participantes referente a profesional y comprensivo) se estableció la categoría de Confianza (mencionada por el 13% de los participantes referente a preparado, directo y objetivo) y por último la Escucha (mencionado por el 13% de las personas y referente a escuchar atentamente y analíticamente).

Posteriormente se le otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 15 y se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de la respuesta la pregunta: ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de la supervisión?

Tabla 15 ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Práctica
Sujeto 2	Práctica
Sujeto 3	Práctica
Sujeto 4	Práctica
Sujeto 5	Práctica
Sujeto 6	Maestría
Sujeto 7	Maestría
Sujeto 8	Práctica
Sujeto 9	Maestría
Sujeto 10	Práctica
Sujeto 11	Práctica
Sujeto 12	Práctica
Sujeto 13	Práctica
Sujeto 14	Práctica
Sujeto 15	Práctica
Sujeto 16	Práctica
Sujeto 17	Lecturas
Sujeto 18	Práctica
Sujeto 19	Práctica
Sujeto 20	Maestría
Sujeto 21	Lecturas
Sujeto 22	Práctica

Vemos en la tabla que fueron tres las categorías encontrada una denominada Práctica (la mayoritaria con el 72% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a conocimientos y experiencia, como respuestas prototípicas), otra que refiera a Maestría (mencionada por el 18% de las personas y que refiere a tener un título y preparación especializada) y por último la categoría de Lecturas (mencionada por el 9% de los participantes referente a recomendar artículos e incluir ejemplos bibliográficos).

Posteriormente se realizó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 16 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta a la pregunta:

¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Tabla 16 ¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Ejemplos
Sujeto 2	Dedicación
Sujeto 3	Ejemplos
Sujeto 4	Ejemplos
Sujeto 5	Lecturas
Sujeto 6	Lecturas
Sujeto 7	Escucha
Sujeto 8	Ejemplos
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	Dedicación
Sujeto 11	Escucha
Sujeto 12	No sé
Sujeto 13	Escucha
Sujeto 14	Escucha
Sujeto 15	Dedicación
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Lecturas
Sujeto 18	Escucha
Sujeto 19	Lecturas
Sujeto 20	Lecturas
Sujeto 21	Dedicación
Sujeto 22	No sé

Vemos en la tabla 16 que fueron 4 las categorías encontrada una denominada Lecturas (la mayoritaria con el 27% de las menciones incluye respuestas que se refieren a artículos para revisar, películas e investigaciones realizadas como respuestas prototípicas), otra que refiera a Escucha (mencionada por el 22% de las personas y que refiere a conocimientos del supervisor) otra categoría es Ejemplos (mencionada por el 18% de los participantes y se refiere a analogías dadas por el supervisor, exposición de casos) y Dedicación (mencionada por el 18% de los participantes y referente a el tiempo suficiente y la disposición del supervisor) otra categoría fue No sé (mencionada por el 13% de los participantes).

Posteriormente se le asigno numeración a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 17 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta a la pregunta: ¿Qué características personales del supervisor dificultan el proceso de la supervisión?

Tabla 17 ¿Qué características personales del supervisor dificultan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Prejuicios
Sujeto 2	Irresponsabilidad
Sujeto 3	Prepotencia
Sujeto 4	Prob. de Personalidad
Sujeto 5	Prepotencia
Sujeto 6	Prepotencia
Sujeto 7	Muchas ocupaciones
Sujeto 8	Muchas ocupaciones
Sujeto 9	Prepotencia
Sujeto 10	Irresponsabilidad
Sujeto 11	Muchas ocupaciones
Sujeto 12	Prepotencia
Sujeto 13	Transferencia Negativa
Sujeto 14	Prepotencia
Sujeto 15	Prepotencia
Sujeto 16	No sé
Sujeto 17	Prepotencia
Sujeto 18	Muchas ocupaciones
Sujeto 19	Prob. de Personalidad
Sujeto 20	Prepotencia
Sujeto 21	No sé
Sujeto 22	No sé

El 40% de los participantes categorizó Prepotencia como la principal dificultad personal que afecta el proceso de la supervisión (incluyendo: apático, arrogante, te regaña, cerrado en sus ideas), el 18% categorizó Demasiadas Ocupaciones (refiriéndose a que el supervisor no tiene tiempo y se va de viaje), el 13% categorizó No Se, el 9% categorizó Irresponsabilidad (incluyendo respuestas de no estar atento, no mostrar interés) y otro 9% categorizó Problemas de Personalidad (aglutinando respuestas como, llegar de mal humor), el 5% categorizó Prejuicios (como anteponer sus ideas) y otro 4% categorizó transferencia negativa (incluyendo respuestas de tenerle miedo o que el supervisor le caiga mal).

Posteriormente se le asignó numeración a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 18 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 18. ¿Cuáles características de formación del supervisor dificultan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Poco conocimiento
Sujeto 2	Poco conocimiento
Sujeto 3	No dirigir
Sujeto 4	Poco conocimiento
Sujeto 5	Poco conocimiento
Sujeto 6	Poco conocimiento
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	Poco conocimiento
Sujeto 10	Poco conocimiento
Sujeto 11	Poco conocimiento
Sujeto 12	Poco conocimiento
Sujeto 13	Poco conocimiento
Sujeto 14	Poco conocimiento
Sujeto 15	Poco conocimiento
Sujeto 16	Poco conocimiento
Sujeto 17	Poco conocimiento
Sujeto 18	Poco conocimiento
Sujeto 19	Poco conocimiento
Sujeto 20	Poco conocimiento
Sujeto 21	No sé
Sujeto 22	No sé

El 77% de los participantes categorizó Poco conocimiento de los supervisores es la principal característica de dificultad de formación de los supervisores (refiriéndose a que no conoce otras teorías, sin título profesional, no aporta nada), el 18% categorizó No se (dejando las respuestas en blanco o responder ninguna) y el 5% categorizó No dirigir (refiriéndose a no plantear objetivos en la supervisión, no proponer un abordaje).

Posteriormente se le asignó numeración a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 19 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 19 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° a en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características didácticas del supervisor dificultan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	No recomendar lecturas
Sujeto 2	No ser confiable
Sujeto 3	No ser confiable
Sujeto 4	No sé
Sujeto 5	No ser confiable
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	No ser confiable
Sujeto 11	No ser confiable
Sujeto 12	No sé
Sujeto 13	No ser confiable
Sujeto 14	No ser confiable
Sujeto 15	No ser confiable
Sujeto 16	No recomendar lecturas
Sujeto 17	No sé
Sujeto 18	No sé
Sujeto 19	No ser confiable
Sujeto 20	No ser confiable
Sujeto 21	No sé
Sujeto 22	No sé

El 45% de los participantes categorizó No Sé, el 45% categorizó No Confiable por parte del supervisor (englobando respuestas como: no deja pensar al alumno, no deja expresarme) y el 10% categorizó No recomendar lecturas (refiriendo que no recomienda artículos o temas de investigaciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 20 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 20 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° a en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente a un supervisor (a) psicoanalítico?

Sujeto 1	Conocimientos
Sujeto 2	Formación
Sujeto 3	Amabilidad
Sujeto 4	Formación
Sujeto 5	Amabilidad
Sujeto 6	Amabilidad
Sujeto 7	Formación
Sujeto 8	Conocimientos
Sujeto 9	Formación
Sujeto 10	Amabilidad
Sujeto 11	Amabilidad
Sujeto 12	Conocimientos
Sujeto 13	Conocimientos
Sujeto 14	Formación
Sujeto 15	Amabilidad
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Conocimientos
Sujeto 18	Conocimientos
Sujeto 19	Conocimientos
Sujeto 20	Conocimientos
Sujeto 21	Conocimientos
Sujeto 22	Conocimientos

Vemos en la tabla 20 que fueron tres las categorías encontrada una denominada Conocimientos (la mayoritaria con el 50% de las menciones aglutina respuestas que refieren a practica, lecturas y experiencia como respuestas prototípicas), otra que refiera a Amabilidad (mencionada por el 27% de las personas y que refiere a que tenga ganas y analizado como respuestas prototípicas y la última categoría fue Formación (con el 23% de las menciones referentes a poseer un titulo y formación oficial).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 21 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 21 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° a en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que sean las mayores dificultades para llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	No horarios disponibles
Sujeto 2	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 3	No horarios disponibles
Sujeto 4	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 5	No hay espacio adecuado
Sujeto 6	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	No horarios disponibles
Sujeto 9	No horarios disponibles
Sujeto 10	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 11	No horarios disponibles
Sujeto 12	No hay espacio adecuado
Sujeto 13	No horarios disponibles
Sujeto 14	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 15	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 16	No horarios disponibles
Sujeto 17	No horarios disponibles
Sujeto 18	No sé
Sujeto 19	No horarios disponibles
Sujeto 20	No horarios disponibles
Sujeto 21	No sé
Sujeto 22	No sé

Vemos en la tabla 21 las categorías encontradas fueron No horarios disponibles (la mayoritaria con el 45% de las menciones aglutina respuestas que refieren a es mucha gente para supervisar, no se inicia a tiempo como respuestas prototípicas), otra que refiera a Poca Experiencia (mencionada por el 28% de las personas y que refiere a mala actitud, no tener una técnica como respuestas prototípicas), otra categoría es No sé (con el 18% de las menciones) y la última categoría es No hay espacios adecuados (con el 9% de las menciones refiriéndose a que interrumpen, hay ruido o los cambian de lugar).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 22 se muestran las categorías encontradas y cuál le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 22. Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° a en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que serían los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Tener tiempo
Sujeto 2	Ganas de trabajar
Sujeto 3	Tener tiempo
Sujeto 4	Disposición del supervisor
Sujeto 5	Disposición del supervisor
Sujeto 6	Conocimientos
Sujeto 7	Tener tiempo
Sujeto 8	Tener pacientes
Sujeto 9	Tener tiempo
Sujeto 10	Tener pacientes
Sujeto 11	Disposición del supervisor
Sujeto 12	Conocimientos
Sujeto 13	Tener pacientes
Sujeto 14	Tener tiempo
Sujeto 15	Ganas de trabajar
Sujeto 16	Ganas de trabajar
Sujeto 17	Tener tiempo
Sujeto 18	Conocimientos
Sujeto 19	Conocimientos
Sujeto 20	Disposición del supervisor
Sujeto 21	Conocimientos
Sujeto 22	Ganas de trabajar

Vemos en la tabla 22 las categorías encontradas, una denominada Tener tiempo (la mayoritaria con el 27% de las menciones aglutina respuestas que refieren a supervisar en el momento programado y con espacio adecuado como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Conocimientos (mencionada por 23% de las personas y que refiere a lecturas y metodología como respuestas prototípicas) el 18% categorizó Disposición del supervisor (refiriéndose a interés para enseñar y atención), otro 18% categorizó: Tener ganas de trabajar (refiriéndose a deseos de aprender y ver pacientes) y el 14% categorizó Tener pacientes (refiriéndose a tener la experiencia de las sesiones).

Posteriormente se otorgó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 23 se muestran las categorías encontradas y cuál le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 23 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° a en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Aprendizaje
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Aprendizaje
Sujeto 7	Aprendizaje
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Aprendizaje
Sujeto 10	Aprendizaje
Sujeto 11	Aprendizaje
Sujeto 12	Aprendizaje
Sujeto 13	Aprendizaje
Sujeto 14	Aprendizaje
Sujeto 15	Otro punto de vista
Sujeto 16	Aprendizaje
Sujeto 17	Aprendizaje
Sujeto 18	Personales
Sujeto 19	Aprendizaje
Sujeto 20	Aprendizaje
Sujeto 21	Aprendizaje
Sujeto 22	Aprendizaje

Vemos en la tabla 23 que fueron tres las categorías encontrada una Aprendizaje mayoritaria con el 90% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a entender, conocer, tener apoyo como respuestas prototípicas), otra que refiera a Tener otro punto de vista (mencionada por el 5% de los participantes y que refiere a tener otra visión de un experto como respuesta prototípica), y otra categoría de Personales (mencionada por el 5% como satisfacción por aprender y hacer lo que te gusta).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 24. Categorías de los alumnos de 8° A respecto a la pregunta:
 ¿El supervisor les proporcionó información o algún seminario, acerca de cómo se llevaría a cabo la supervisión psicoanalítica? en la primera columna.
 En la segunda columna las respuestas textuales a la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial?

Sujeto 1	si	Si
Sujeto 2	si	si
Sujeto 3	no	Si
Sujeto 4	no	Si
Sujeto 5	si	Si
Sujeto 6	no	Si
Sujeto 7	si	Si
Sujeto 8	si	Si
Sujeto 9	no	Si
Sujeto 10	no	Si
Sujeto 11	no	Si
Sujeto 12	si	Si
Sujeto 13	si	Si
Sujeto 14	si	Si
Sujeto 15	si	No
Sujeto 16	no	Si
Sujeto 17	no	Si
Sujeto 18	si	Si
Sujeto 19	no	Si
Sujeto 20	no	Si
Sujeto 21	si	Si
Sujeto 22	si	Si

El 55% de los participantes respondió que SI recibió información previa o mediante un seminario, acerca de la manera en que operaría el proceso de supervisión. El 45% respondió que NO recibió información previa acerca de la forma en que se llevaría la supervisión.

El 99% de los alumnos refiere que la relación con su supervisor SI ha sido cordial y el 1% refiere que su relación con su supervisor NO ha sido cordial.

La siguiente tabla 25 muestra textualmente la forma en que los alumnos de del grupo 8° A respondieron a la pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que han tenido en el trato personal con su supervisor?

En la siguiente tabla 25 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 25 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° a en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que han tenido en el trato personal con su supervisor?

Sujeto 1	Horario
Sujeto 2	Horario
Sujeto 3	Ninguna
Sujeto 4	Maltrato
Sujeto 5	Poca Experiencia
Sujeto 6	Poca Experiencia
Sujeto 7	Ninguna
Sujeto 8	Horario
Sujeto 9	Ninguna
Sujeto 10	Ninguna
Sujeto 11	Horario
Sujeto 12	Ninguna
Sujeto 13	Horario
Sujeto 14	Horario
Sujeto 15	Maltrato
Sujeto 16	Horario
Sujeto 17	Horario
Sujeto 18	Ninguna
Sujeto 19	Ninguna
Sujeto 20	Horario
Sujeto 21	Ninguna
Sujeto 22	Horario

Vemos en la tabla las categorías encontradas, una denominada Horario (la mayoritaria con 45% de las menciones aglutina respuestas que refieren a casi no viene, falta mucho, no respeta el horario como respuestas prototípicas), otra que refiera a Ninguna (mencionada por 37% de las personas) otra categoría es poca experiencia del supervisor (con el 9% de las menciones y se refiere a respuestas como: A veces no dice nada, se lo toma como algo personal), otra categoría es Maltrato (mencionado por el 9% de los participantes e incluye respuestas como: es terca y quiere imponerse o llega de mal humor).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 26. Respuestas textuales de los alumnos de 8° A respecto a las preguntas: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de la supervisión? ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona? ¿El supervisor mostró una actitud adecuada en la supervisión?

Sujeto 1	Si	Si	Si
Sujeto 2	No	Si	Si
Sujeto 3	No	Si	Si
Sujeto 4	No	No	si
Sujeto 5	Si	Si	Si
Sujeto 6	No	No	Si
Sujeto 7	No	Si	Si
Sujeto 8	Si	Si	Si
Sujeto 9	No	Si	Si
Sujeto 10	Si	Si	Si
Sujeto 11	No	Si	si
Sujeto 12	Si	No	si
Sujeto 13	Si	Si	si
Sujeto 14	Si	Si	si
Sujeto 15	no	No	No
Sujeto 16	No	No	si
Sujeto 17	No	No	si
Sujeto 18	Si	Si	si
Sujeto 19	Si	Si	si
Sujeto 20	Si	Si	si
Sujeto 21	Si	Si	si
Sujeto 22	Si	Si	si

Con respecto a la pregunta: ¿se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales con el supervisor para que no interfieran con el proceso de supervisión? . El 54% de los participantes categorizaron que Si, mientras que el 45% categorizaron que No, se han tomado en cuenta.

Con respecto a la pregunta: ¿Si volverían a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona? El 72% de los participantes categorizan que Si y el 28% categorizó que No.

Con respecto a la pregunta: ¿Los supervisores mostraron una actitud adecuada ante la supervisión? El 99% de los participantes categorizó que los supervisores Si mostraron una actitud adecuada ante la supervisión y el 1% categorizó que No.

En la siguiente tabla 27 se observan las categorías de los participantes a las siguientes preguntas: en la columna 1: ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias?

En la columna 2. ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos contratransferenciales, en la relación terapeuta paciente, en el trabajo de supervisión?

Y en la columna 3. ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente, en el trabajo de supervisión?

Sujeto 1	no	Si	si
Sujeto 2	no	Si	si
Sujeto 3	no	Si	si
Sujeto 4	no	Si	si
Sujeto 5	si	Si	si
Sujeto 6	no	No	no
Sujeto 7	no	un poco	un poco
Sujeto 8	no	Si	si
Sujeto 9	no	Si	si
Sujeto 10	no	Si	si
Sujeto 11	no	Si	si
Sujeto 12	no	Si	si
Sujeto 13	no	Si	si
Sujeto 14	no	Si	si
Sujeto 15	no	no lo se	no lo se
Sujeto 16	si	No	si
Sujeto 17	no	No	no
Sujeto 18	no	Si	si
Sujeto 19	no	Si	si
Sujeto 20	no	Si	si
Sujeto 21	si	Si	si
Sujeto 22	No	Si	si

Con respecto a la pregunta: ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias? El 97% de los participantes categorizó que No, y el 3% categorizó que Si.

Con respecto a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos contratransferenciales, en la relación terapeuta paciente, en el trabajo de supervisión? El 96% categorizó que Si y el 4% categorizó que No.

Con respecto a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente, en el trabajo de supervisión? El 97% de los participantes categorizó que Si y el 3% categorizó que No.

En la tabla 28 en la columna 1. Se describen las categorías encontradas al preguntar si consideran importante que el supervisado elija a su supervisor y en la columna 2 las categorías a la pregunta: ¿Por qué es importante que el supervisado elija a su supervisor?

Sujeto 1	si	Transferencia
Sujeto 2	si	Transferencia
Sujeto 3	si	No sé
Sujeto 4	no	Transferencia
Sujeto 5	si	Transferencia
Sujeto 6	si	Transferencia
Sujeto 7	si	Teoría
Sujeto 8	si	Transferencia
Sujeto 9	si	Transferencia
Sujeto 10	si	Transferencia
Sujeto 11	no	Transferencia
Sujeto 12	no	Transferencia
Sujeto 13	no	Transferencia
Sujeto 14	no	Transferencia
Sujeto 15	si	Transferencia
Sujeto 16	si	Transferencia
Sujeto 17	si	Transferencia
Sujeto 18	no	Teoría
Sujeto 19	no	Transferencia
Sujeto 20	no	Transferencia
Sujeto 21	si	Transferencia
Sujeto 22	si	Transferencia

Con respecto a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor? El 64% de los participantes categorizó que Si y el 36% categorizó que No.

Con respecto a la pregunta: ¿Por qué es importante que el supervisado elija a su supervisor? Se llevó a cabo un análisis de contenido, para categorizar las respuestas.

Vemos en la tabla 28 que fueron tres las categorías encontrada una denominada Transferencia (la mayoritaria con el 87% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a Te sentirías mejor, sabrías si se pueden llevar bien, no te caería mal, como respuestas prototípicas), otra categoría es Teoría (mencionada por el 10% de las personas y que refiere a Para aprender diferentes teorías, conocer la forma de trabajo como respuestas prototípicas) y la tercera categoría fue No sé con el 3% de las menciones.

La siguiente tabla 29 describe el nombre de la institución en la que los participantes realizan sus prácticas.

Tabla 29

Sujeto 1	USP
Sujeto 2	DIF
Sujeto 3	DIF San Nicolás
Sujeto 4	ISSSTE Regional
Sujeto 5	USP
Sujeto 6	ISSSTE Regional
Sujeto 7	DIF Apodaca
Sujeto 8	Equidad y Género
Sujeto 9	USP
Sujeto 10	Equidad y Gen
Sujeto 11	DIF Apodaca
Sujeto 12	ISSSTE
Sujeto 13	Centro de Salud
Sujeto 14	DIF Apodaca
Sujeto 15	ISSSTE
Sujeto 16	CONALEP
Sujeto 17	CONALEP II
Sujeto 18	Equidad y Gen
Sujeto 19	Inst. de la Mujer Gpe.
Sujeto 20	Secretaría de Salud Jurisdicción 1
Sujeto 21	Orientación Vocacional
Sujeto 22	USP Urgencias

USP	4	DIF	1	DIF San Nicolás	1
ISSSTE Regional	4	DIF Apodaca	3	Equidad y Genero	3
Centro de Salud	1	CONALEP	2	OV	1
Inst. de la mujer	1	Secre. De Salud	1		

Tabla 30. Categorización de los alumnos de 8° A respecto a las preguntas: En la primer columna, ¿Considera que el lugar en donde realiza la supervisión es el adecuado y en la siguiente columna la descripción del porqué?

La segunda columna muestra las categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° A en cuanto a la pregunta: ¿Considera que el lugar en donde realiza la supervisión es el adecuado?

Sujeto 1	no	Incomodo
Sujeto 2	si	Cómodo
Sujeto 3	si	Cómodo
Sujeto 4	si	Cómodo
Sujeto 5	si	Cómodo
Sujeto 6	si	Cómodo
Sujeto 7	no	Incomodo
Sujeto 8	no	Incomodo
Sujeto 9	si	Cómodo
Sujeto 10	si	Cómodo
Sujeto 11	si	Cómodo
Sujeto 12	si	Cómodo
Sujeto 13	si	Espacio
Sujeto 14	si	Espacio
Sujeto 15	si	Cómodo
Sujeto 16	si	Cómodo
Sujeto 17	si	Cómodo
Sujeto 18	si	Espacio
Sujeto 19	si	Cómodo
Sujeto 20	si	Cómodo
Sujeto 21	si	Sin ruido
Sujeto 22	si	Cómodo

Una vez visto lo expresado por los alumnos respecto a la pregunta: ¿Considera que el lugar en donde realiza la supervisión es el adecuado?

El 97% de los participantes categorizaron que el lugar en el que realizan la supervisión Si es adecuado y el 3% lo categorizan como No adecuado.

Vemos en la tabla que fueron tres las categorías encontrada una denominada Cómodo (la mayoritaria con el 69% menciones aglutina respuestas que refieren a cercano, adecuado como respuestas prototípicas), otra que refiera a Espacio (mencionada por el 15% de las personas y que refiere a amplio e iluminado como respuestas prototípicas) otra categoría es Incomodo (mencionado por el 15%

referente a con ruido, lejos, con goteras como respuestas prototípicas) y la última categoría como Sin ruido (mencionada por el 1% de las menciones con respuestas como privado)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales

Tabla 31 Categorías encontradas a las respuestas: ¿Qué indicadores toma la institución, para evaluar el proceso de supervisión? En la segunda columna: ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

Sujeto 1	No sé	No
Sujeto 2	No sé	No
Sujeto 3	No sé	No
Sujeto 4	No sé	No
Sujeto 5	Pacientes	Si
Sujeto 6	No sé	Si
Sujeto 7	Pacientes	No
Sujeto 8	No sé	Si
Sujeto 9	No sé	Si
Sujeto 10	No sé	No
Sujeto 11	No sé	Si
Sujeto 12	Asistencia	Si
Sujeto 13	No sé	Si
Sujeto 14	Asistencia	No
Sujeto 15	No sé	Si
Sujeto 16	No sé	No
Sujeto 17	Reportes	Si
Sujeto 18	No sé	No
Sujeto 19	No sé	No
Sujeto 20	Reportes	No
Sujeto 21	Reportes	No
Sujeto 22	Pacientes	No

Vemos en la tabla que fueron tres las categorías encontrada una denominada No sé (la mayoritaria con el 64% de las menciones aglutina respuestas que refieren a no tengo idea, creo que el supervisor decide, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Pacientes (mencionada por el 13% de las personas y que refiere a la cantidad de personas atendidas como respuestas prototípicas, otra categoría es Reportes (con el 13% de las menciones referente a la papelería de archivo y los expedientes en orden como respuestas prototípicas) y la última categoría fue Asistencia (con el 10% de las menciones referente a: ir a la supervisión, no faltar, el reporte de faltas como respuestas prototípicas).

Las categorías encontradas a la pregunta: ¿la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica el 60% categorizó No y el 40% categorizó que Sí.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 32. Categorías de respuestas de los alumnos de 8° A respecto a la pregunta:

¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente cómo se va a evaluar al alumno?

Y en la segunda columna las categorías de la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre?

Sujeto 1	No se	Si
Sujeto 2	No se	No
Sujeto 3	Si	Si
Sujeto 4	No	No
Sujeto 5	Si	Si
Sujeto 6	No se	Si
Sujeto 7	Si	Si
Sujeto 8	No se	Si
Sujeto 9	No	Si
Sujeto 10	No	No
Sujeto 11	No se	Si
Sujeto 12	No se	Si
Sujeto 13	No se	No
Sujeto 14	No se	No
Sujeto 15	No se	Si
Sujeto 16	Si	Si
Sujeto 17	No	No
Sujeto 18	No se	No
Sujeto 19	No se	Si
Sujeto 20	No	Si
Sujeto 21	No	No
Sujeto 22	Si	Si

De las respuestas textuales se obtuvieron las siguientes categorías a la pregunta: ¿En el programa actual de la practica se establecen los criterios de evaluación? El 50% de los participantes categorizaron No sé, el 28% categorizó No y el 22% categorizó Si.

A la pregunta de considerar la elaboración de un manual de que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre, el 64% categorizó Si y el 36% categorizó No.

En las siguientes tablas se muestran los resultados de los participantes del 8º semestre grupo B.

La tabla 33 muestra los datos generales de identificación.

TABLA 33

	Edad	sexo	Nivel académico	Nacionalidad	Escuela de procedencia
Sujeto 1	23	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 2	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 3	21	1	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 4	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 5	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 6	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 7	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 8	22	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 9	21	1	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 10	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 11	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 12	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 13	21	1	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 14	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 15	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 16	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 17	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 18	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 19	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 20	22	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 21	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 22	20	1	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 23	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 24	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 25	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 26	20	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 27	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 28	21	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 29	22	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL
Sujeto 30	23	2	8º Sem	Mex	Fac. Psicología UANL

El rango de edad de los participantes es de entre 20-23 años. El 2% son varones y el 8% mujeres, todo estudiantes del 8º semestre y todos mexicanos de procedencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Tabla 34

	Trabaja con pacientes		Meses en supervisión	Meses como terapeuta	Modalidad de trabajo Indiv. Grupal pareja fam		Meses en Prevención
Sujeto 1	Niños adultos	3	12	12	Individual	1	0
Sujeto 2	Niños y adultos	3	6	6	Individual	1	12
Sujeto 3	Niños adultos 3	4	8	3	Individual y grupal	2	8
Sujeto 4	Niños adul y 3	4	9	9	Individual y grupal	1	9
Sujeto 5	niños	2	7	7	Individual	1	9
Sujeto 6	Adultos 3ª edad	4	8	8	Indiv, grupal, pareja y fam	2	0
Sujeto 7	Niños y adultos	3	7	7	Indiv, grupal, pareja	5	0
Sujeto 8	Adultos y 3ª edad	4	8	8	Individual	1	0
Sujeto 9	niños	2	7	7	Individual	1	12
Sujeto 10	Niños y adultos	3	12	12	Individual y grupal	2	5
Sujeto 11	Niños adultos 3ª edad	4	7	7	Individual y pareja	3	12
Sujeto 12	Niños y adultos	3	7	7	Individual y grupal	2	2
Sujeto 13	niños	2	3	4	Individual	1	0
Sujeto 14	Niños adultos y 3ª edad	4	8	8	Individual	1	12
Sujeto 15	niños	2	12	4	Individual	1	6
Sujeto 16	niños	2	7	6	Individual	1	7
Sujeto 17	Niños y adultos	3	7	6	Individual	1	7
Sujeto 18	Niños y adultos	3	8	8	Individual y grupal	2	6
Sujeto 19	Niños adultos y 3ª edad	4	12	12	Individual y pareja	3	12
Sujeto 20	Niños y adultos	3	7	7	Individual	1	3

Sujeto 21	Niños y adultos	3	9	3	Individual	1	6
Sujeto 22	Niños y adultos	3	12	5	Individual	1	6
Sujeto 23	Niños y adultos	3	7	7	Individual	1	7
Sujeto 24	Niños	2	7	7	Individual y grupal	2	5
Sujeto 25	Niños adultos y 3ª edad	4	7	7	Individual y grupal	2	1
Sujeto 26	Niños y adultos	3	12	3	Individual	1	6
Sujeto 27	adultos	1	6	6	Individual	1	6
Sujeto 28	Niños y adultos	3	12	6	Individual	1	6
Sujeto 29	Niños adultos y 3ª edad	4	9	9	Individual y grupal	2	9
Sujeto 30	Niños adultos y 3ª edad	4	8	3	Individual	1	8

Categorías encontradas	Adultos 1, niños 6, niños y adul 13, niños adul y 3ª edad 10.
Meses en supervisión de 3 a 12	Modalidad de terapia: individual 19, indiv y grupal 8, indiv y pareja 3
Meses en prevención entre 0 a 12 meses	

Tabla 35 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta:

Tabla 35 ¿Cómo define usted el concepto de supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Herramienta
Sujeto 2	Apoyo
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Herramienta
Sujeto 6	Aprendizaje
Sujeto 7	Aprendizaje
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Aprendizaje
Sujeto 10	Aprendizaje
Sujeto 11	Apoyo
Sujeto 12	Apoyo
Sujeto 13	Apoyo
Sujeto 14	Apoyo
Sujeto 15	Apoyo
Sujeto 16	Aprendizaje
Sujeto 17	Apoyo
Sujeto 18	Aprendizaje
Sujeto 19	Aprendizaje
Sujeto 20	Analizar
Sujeto 21	Apoyo
Sujeto 22	Apoyo
Sujeto 23	Analizar
Sujeto 24	Aprendizaje
Sujeto 25	Apoyo
Sujeto 26	Apoyo
Sujeto 27	Herramienta
Sujeto 28	Apoyo
Sujeto 29	Apoyo
Sujeto 30	Apoyo

Vemos en la tabla 35 que fueron tres las categorías encontrada una denominada Apoyo (la mayoritaria con el 64% de las menciones aglutina respuestas que refieren a revisión, dialogo, guía como respuestas prototípicas), otra que refiera a Herramienta (mencionada por el 14% de las personas y que refiere a técnica, forma de trabajo como respuestas prototípicas) otra denominada Aprendizaje (con el 10% de las menciones que incluye respuestas como resolver dudas, enseñanza, como respuestas prototípicas) otra mas como Analizar (con el 10% incluyendo respuestas como intervención, procedimiento,

observar como respuestas prototípicas) una última categorización denominada No sé (con el 2% de las menciones que se refiere a respuestas en blanco).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 36 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 36 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Qué elementos considera usted que deban ser contenidos en una supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Viñetas
Sujeto 2	Teoría
Sujeto 3	Teoría
Sujeto 4	Teoría
Sujeto 5	Encuadre
Sujeto 6	Viñetas
Sujeto 7	Viñetas
Sujeto 8	Escucha
Sujeto 9	Viñetas
Sujeto 10	Viñetas
Sujeto 11	Lecturas
Sujeto 12	Teoría
Sujeto 13	Viñetas
Sujeto 14	Viñetas
Sujeto 15	Teoría
Sujeto 16	Viñetas
Sujeto 17	Escucha
Sujeto 18	Teoría
Sujeto 19	Viñetas
Sujeto 20	Encuadre
Sujeto 21	Teoría
Sujeto 22	Teoría
Sujeto 23	Escucha
Sujeto 24	Teoría
Sujeto 25	Encuadre
Sujeto 26	Viñetas
Sujeto 27	Lecturas
Sujeto 28	Lecturas
Sujeto 29	Encuadre
Sujeto 30	Encuadre

Vemos en la tabla 36 las categorías encontrada una denominada Teoría (la mayoritaria con 37% de las menciones aglutina respuestas que refieren a señalamientos, confrontaciones, técnica como respuestas prototípicas), otra que refiera a Viñetas (mencionada por 27% de las personas y que refiere información pacientes como respuestas prototípicas) otra más como Encuadre (mencionada por el 17% de las

menciones incluye respuestas como tiempo, atención.) otra más como Lecturas (con el 10% de las menciones incluyendo respuestas como artículos e investigaciones) otra más como Escucha (con el 10% de las menciones que incluye respuestas de retroalimentar y atención).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 37 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 37 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: Describa los elementos que deben estar presentes en una supervisión psicoanalítica.

Sujeto 1	No sé
Sujeto 2	No sé
Sujeto 3	Conceptos Psicoanalíticas
Sujeto 4	Encuadre
Sujeto 5	Encuadre
Sujeto 6	Encuadre
Sujeto 7	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 8	Encuadre
Sujeto 9	Encuadre
Sujeto 10	Viñetas
Sujeto 11	No sé
Sujeto 12	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 13	No sé
Sujeto 14	Viñetas
Sujeto 15	Lecturas
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 18	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 19	Viñetas
Sujeto 20	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 21	No sé
Sujeto 22	Encuadre
Sujeto 23	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 24	Conceptos Psicoanalíticos
Sujeto 25	No sé
Sujeto 26	Encuadre
Sujeto 27	No sé
Sujeto 28	Lecturas
Sujeto 29	Encuadre
Sujeto 30	Encuadre

Vemos en la tabla que fueron tres las categorías encontrada una denominada Conceptos Psicoanalíticos (la mayoritaria con 33% de las menciones aglutina respuestas que refieren a teoría, análisis, interpretación como respuestas prototípicas), otra que refiera a Encuadre (mencionada por 30% de las personas y que refiere a objetivos, horarios como

respuestas prototípicas) otra más como No sé (mencionada por el 23% de las personas) y otra más como Lecturas (con el 14% de las menciones que se refiere a investigaciones y artículos del tema).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 38 se describe en la primera columna, las categorías a la pregunta ¿Cual es el modelo de supervisión que más utiliza en su práctica? Y en la segunda columna señalan el modelo de supervisión menos empleado en su práctica.

Sujeto 1	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 2	Freudiano	Otro
Sujeto 3	Freudiano	Kleniano
Sujeto 4	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 5	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 6	Freudiano	Kleniano
Sujeto 7	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 8	Freudiano	Kleniano
Sujeto 9	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 10	Freudiano	Kleniano
Sujeto 11	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 12	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 13	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 14	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 15	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 16	Freudiano	Kleniano
Sujeto 17	Freudiano	Kleniano
Sujeto 18	Kleniano	Lacaniano
Sujeto 19	Kleniano	Lacaniano
Sujeto 20	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 21	Kleniano	Lacaniano
Sujeto 22	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 23	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 24	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 25	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 26	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 27	Freudiano	Kleniano
Sujeto 28	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 29	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 30	Freudiano	Lacaniano

Las categorías encontradas en las respuestas textuales de los alumnos de 8B se describen a continuación: A la pregunta ¿Cuál es el modelo que mas utiliza en su práctica se encontraron las siguientes categorías: Freudiano con el 90% de las menciones y Kleniano con 10% de las menciones

Las categorías encontradas en las respuestas textuales de los alumnos de 8B se describen a continuación: A la pregunta ¿Cuál es el modelo que menos utiliza en su práctica se encontraron las siguientes categorías: Lacaniano, con el 67% de las menciones, Kleniano con el 24% de las menciones y Otro con el 10% de las menciones.

En la siguiente tabla 39 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 39 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son los modelos de supervisión psicoanalítica que conoce?

Sujeto 1	Freudiano
Sujeto 2	Freudiano y Kleniano
Sujeto 3	Freudiano y Lacaniano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 6	Freudiano y Lacaniano
Sujeto 7	Ninguno
Sujeto 8	Freudiano y Kleniano
Sujeto 9	Freudiano y Kleniano
Sujeto 10	Ninguno
Sujeto 11	Freudiano
Sujeto 12	Freudiano y Kleniano
Sujeto 13	Ninguno
Sujeto 14	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 15	Freudiano
Sujeto 16	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 17	Freudiano y Kleniano
Sujeto 18	Freudiano y Kleniano
Sujeto 19	Freudiano y Kleniano
Sujeto 20	Ninguno
Sujeto 21	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 22	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 23	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 24	Freudiano
Sujeto 25	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 26	Freudiano
Sujeto 27	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 28	Freudiano y Kleniano
Sujeto 29	Freudiano y Kleniano
Sujeto 30	Freudiano

Vemos en la tabla 39 las categorías encontrada una denominada Freudiano y Kleniano (la mayoritaria con el 30% de las menciones, otra es Freudiano, Kleniano y Lacaniano con el 27% de las menciones, otra más es Freudiano con el 24% de las menciones, otra categoría es Ninguno con el 14% de las menciones y por ultimo Freudiano y Lacaniano con el 5% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 40 en la primera columna se describen las categorizaciones de los alumnos del 8 B a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica que más se utiliza en la facultad de Psicología de la UANL? y en la segunda columna los participantes definen que piensan de eso.

Tabla 40 respuestas a las preguntas: primer columna ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica que más se utiliza en la facultad de Psicología de la UANL? y en la segunda columna los participantes definen que piensan de eso

Sujeto 1	Freudiano	Básico
Sujeto 2	Freudiano	Debe haber más
Sujeto 3	Freudiano	Básico
Sujeto 4	Freudiano	Básico
Sujeto 5	Freudiano	Básico
Sujeto 6	Freudiano	Básico
Sujeto 7	Freudiano	Básico
Sujeto 8	Freudiano	Básico
Sujeto 9	Freudiano	Debe haber más
Sujeto 10	Freudiano	Faltan supervisores con otro enfoque
Sujeto 11	Freudiano	Básico
Sujeto 12	Freudiano	Básico
Sujeto 13	Freudiano	Básico
Sujeto 14	Freudiano	Básico
Sujeto 15	No sé	Básico
Sujeto 16	Freudiano	Básico
Sujeto 17	Freudiano	Básico
Sujeto 18	Freudiano	Básico
Sujeto 19	No sé	Se debe valorar según el caso
Sujeto 20	Freudiano	Básico
Sujeto 21	Freudiano	Debe haber más
Sujeto 22	Freudiano	Básico
Sujeto 23	Freudiano	Básico
Sujeto 24	Freudiano	Básico
Sujeto 25	Freudiano	Básico
Sujeto 26	Freudiano	Debe haber más
Sujeto 27	Freudiano	Debe haber más
Sujeto 28	Freudiano	Debe haber más
Sujeto 29	Freudiano	Se debe valorar según el caso
Sujeto 30	Freudiano	Debe haber más

Con respecto a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica que más se utiliza en la facultad de Psicología de la UANL? El 97% de los participantes respondió que el modelo Freudiano es el más empleado y el 3% respondió que no sabe.

Vemos en la tabla las categorías encontrada una denominada Básico (la mayoritaria con el 67% de las menciones aglutina respuestas que refieren a es sencillo, ortodoxo, se estudia en clase como respuestas prototípicas), otra es Debería haber más (mencionada por el 24% de las personas y que refiere a otros aportan más, hay más nuevos, como respuestas prototípicas) otra más es: Se debe valorar según el caso (con el 6% de las menciones con respuestas como: Depende de las capacidades del paciente) y la última categoría encontrada fue: Faltan supervisores con otro enfoque (con el 3% de las menciones con respuestas como: Depende de lo que sepa el supervisor).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 41 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B: en la primera columna:

¿Cual modelo de supervisión considera que es el más idóneo?

y en la segunda columna describe porque

Sujeto 1	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 2	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 3	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 4	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 5	Depende del paciente	Más adecuado
Sujeto 6	Depende del paciente	Más adecuado
Sujeto 7	Depende de la institución	Más adecuado
Sujeto 8	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 9	Cualquiera puede ser	Más adecuado
Sujeto 10	No sé	No sé
Sujeto 11	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 12	Depende del paciente	Más adecuado
Sujeto 13	No sé	No sé
Sujeto 14	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 15	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 16	Cualquiera puede ser	Más adecuado
Sujeto 17	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 18	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 19	Depende del paciente	Más adecuado
Sujeto 20	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 21	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 22	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 23	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 24	No sé	Más adecuado
Sujeto 25	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 26	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 27	Cualquiera puede ser	Cualquiera es bueno
Sujeto 28	No sé	Cualquiera es bueno
Sujeto 29	Depende del paciente	Cualquiera es bueno
Sujeto 30	Depende del supervisor	Cualquiera es bueno

Vemos en la tabla 41 que las respuestas en la primera columna a la pregunta: ¿Cual modelo de supervisión considera que es el más idóneo? Arrojo las siguientes categorías: Freudiano (la mayoritaria con 54% de las menciones, otra que refiera a No sé (mencionada por el 26% personas) otra más como Depende del paciente (con el 17% de las menciones) otra categoría es Depende del supervisor (con el 3% de las menciones).

En la tabla 41 en la segunda columna se encuentran las respuestas a la pregunta ¿Por qué

es más idóneo? Y se obtuvieron las siguientes categorías: Más adecuado (con 67% de las menciones que incluye respuestas como: es práctico, es la base, lo sé más) Cualquier modelo es bueno (con el 16% de las menciones incluye respuestas como: el que le ayude al paciente) otra categoría es Le interesa otro (con el 10% de las menciones con respuestas como: es mejor el que tenga varias perspectivas) y la última categoría encontrada: No sé (con el 7% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 42 se describe la cantidad de supervisores varones y supervisoras que han tenido los alumnos participantes del 8º B.

Tabla 42

# Sujeto	Varón	Mujer
Sujeto 1	0	1
Sujeto 2	0	1
Sujeto 3	1	2
Sujeto 4	0	1
Sujeto 5	0	1
Sujeto 6	1	1
Sujeto 7	0	1
Sujeto 8	1	1
Sujeto 9	0	1
Sujeto 10	0	2
Sujeto 11	0	1
Sujeto 12	0	2
Sujeto 13	0	1
Sujeto 14	0	1
Sujeto 15	1	1
Sujeto 16	0	3
Sujeto 17	0	3
Sujeto 18	0	1
Sujeto 19	0	2
Sujeto 20	0	1
Sujeto 21	0	1
Sujeto 22	1	1
Sujeto 23	0	1
Sujeto 24	0	2
Sujeto 25	0	1
Sujeto 26	1	1
Sujeto 27	0	2
Sujeto 28	0	1
Sujeto 29	0	1
Sujeto 30	0	1

El rango de supervisores varones es de 0 a 1 y de supervisoras de 1 a 3

En la siguiente tabla 43 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 43 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Amabilidad
Sujeto 2	Amabilidad
Sujeto 3	Responsable
Sujeto 4	Amabilidad
Sujeto 5	Escucha
Sujeto 6	Escucha
Sujeto 7	Amabilidad
Sujeto 8	Amabilidad
Sujeto 9	Empatía
Sujeto 10	Escucha
Sujeto 11	Amabilidad
Sujeto 12	Amabilidad
Sujeto 13	Amabilidad
Sujeto 14	Amabilidad
Sujeto 15	Escucha
Sujeto 16	Empatía
Sujeto 17	Amabilidad
Sujeto 18	Empatía
Sujeto 19	Responsable
Sujeto 20	Escucha
Sujeto 21	Escucha
Sujeto 22	Amabilidad
Sujeto 23	Responsable
Sujeto 24	Empatía
Sujeto 25	Escucha
Sujeto 26	Amabilidad
Sujeto 27	Responsable
Sujeto 28	Escucha
Sujeto 29	Responsable
Sujeto 30	Amabilidad

Vemos en la tabla 43 las categorías encontradas una denominada Amabilidad (la mayoritaria con el 43% de las menciones aglutina respuestas que refieren a comprensivo, tolerante como respuestas prototípicas), otra es Escucha (mencionada por el 26% de las personas y que refiere a atento, analítico como respuestas prototípicas) otra más es Responsabilidad (con el 16% de las menciones que incluye respuestas como: puntual,

objetivo) otra categoría es Empatía (con el 13% de las menciones con respuestas de profesional, comprensivo.)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 44 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta a la pregunta: ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Practicas
Sujeto 2	Practicas
Sujeto 3	Practicas
Sujeto 4	Practicas
Sujeto 5	Practicas
Sujeto 6	Practicas
Sujeto 7	Maestría
Sujeto 8	Practicas
Sujeto 9	Practicas
Sujeto 10	Practicas
Sujeto 11	Practicas
Sujeto 12	Maestría
Sujeto 13	Practicas
Sujeto 14	Practicas
Sujeto 15	Practicas
Sujeto 16	Practicas
Sujeto 17	Practicas
Sujeto 18	Practicas
Sujeto 19	Practicas
Sujeto 20	Practicas
Sujeto 21	Practicas
Sujeto 22	Practicas
Sujeto 23	Practicas
Sujeto 24	Practicas
Sujeto 25	Lecturas
Sujeto 26	Practicas
Sujeto 27	Lecturas
Sujeto 28	Practicas
Sujeto 29	Practicas
Sujeto 30	Practicas

Una vez visto lo expresado por los alumnos respecto a la pregunta Se procedió a realizar un análisis de contenido de las mismas.

Vemos en la tabla 44 las categorías encontradas una denominada Practicas (la mayoritaria con el 83% de las menciones aglutina respuestas que refieren a conocimientos y experiencia como respuestas prototípicas), otra que refiera a Lecturas (mencionada por el 10% de las personas y que refiere a artículos e investigaciones como respuestas prototípicas) otra más como Maestría (con el 6% de las menciones referente al poseer un titulo que avale su preparación)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente Tabla 45 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 45 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No sé
Sujeto 2	Lecturas
Sujeto 3	Lecturas
Sujeto 4	Lecturas
Sujeto 5	Lecturas
Sujeto 6	Lecturas
Sujeto 7	Lecturas
Sujeto 8	Lecturas
Sujeto 9	Lecturas
Sujeto 10	Ejemplos
Sujeto 11	Lecturas
Sujeto 12	Lecturas
Sujeto 13	Lecturas
Sujeto 14	Escucha
Sujeto 15	Lecturas
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Lecturas
Sujeto 18	Escucha
Sujeto 19	Lecturas
Sujeto 20	Dedicación
Sujeto 21	Dedicación
Sujeto 22	Dedicación
Sujeto 23	Lecturas
Sujeto 24	Lecturas
Sujeto 25	Lecturas
Sujeto 26	Escucha
Sujeto 27	Ejemplos
Sujeto 28	Ejemplos
Sujeto 29	Dedicación
Sujeto 30	Dedicación

Vemos en la tabla que fueron tres las categorías encontrada una denominada Lecturas (la mayoritaria con el 53% de las menciones aglutina respuestas que refieren a recomendar artículos, analizar películas, como respuestas prototípicas), otra que refiera a Dedicación (mencionada por el 27% de las personas y que refiere a tener disposición de tiempo,

puntualidad como respuestas prototípicas) otra más como Escucha (con el 10% de las menciones con respuestas como: oír tu punto de vista, atento como respuestas prototípicas), otra más es No sé (con el 7% de las menciones y otra categoría es Ejemplos (con el 3% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 46 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características personales del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No sé
Sujeto 2	Muchas ocupaciones
Sujeto 3	Muchas ocupaciones
Sujeto 4	No sé
Sujeto 5	Muchas ocupaciones
Sujeto 6	Prejuicios
Sujeto 7	Muchas ocupaciones
Sujeto 8	Irresponsabilidad
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	Prob. de Personalidad
Sujeto 11	Prepotencia
Sujeto 12	Muchas ocupaciones
Sujeto 13	Muchas ocupaciones
Sujeto 14	Prob. de Personalidad
Sujeto 15	Prepotencia
Sujeto 16	Irresponsabilidad
Sujeto 17	Muchas ocupaciones
Sujeto 18	Muchas ocupaciones
Sujeto 19	Prob. de Personalidad
Sujeto 20	Prob. de Personalidad
Sujeto 21	Muchas ocupaciones
Sujeto 22	Muchas ocupaciones
Sujeto 23	Muchas ocupaciones
Sujeto 24	No sé
Sujeto 25	No sé
Sujeto 26	Muchas ocupaciones
Sujeto 27	No sé
Sujeto 28	Transferencia Negativa
Sujeto 29	Muchas ocupaciones
Sujeto 30	No sé

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Muchas Ocupaciones (la mayoritaria con el 46% de las menciones aglutina respuestas que refieren a sin horarios disponibles, con otro trabajo como respuestas prototípicas), otra que refiera a No sé (mencionada por el 27% de las personas), otra más como Prepotencia (con el 24% de las menciones con respuestas como: te regaña, cerrado) y la última es Irresponsabilidad (con el 3% de las menciones con respuestas como: no le da seriedad a la supervisión).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 47 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 47 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características de formación del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No sé
Sujeto 2	Poco conocimiento
Sujeto 3	Poco conocimiento
Sujeto 4	Poco conocimiento
Sujeto 5	No sé
Sujeto 6	Poco conocimiento
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	No dirigir
Sujeto 11	Poco conocimiento
Sujeto 12	Poco conocimiento
Sujeto 13	Poco conocimiento
Sujeto 14	Poco conocimiento
Sujeto 15	No sé
Sujeto 16	Poco conocimiento
Sujeto 17	Poco conocimiento
Sujeto 18	Poco conocimiento
Sujeto 19	Poco conocimiento
Sujeto 20	Poco conocimiento
Sujeto 21	No dirigir
Sujeto 22	No sé
Sujeto 23	No sé
Sujeto 24	No sé
Sujeto 25	No sé
Sujeto 26	Poco conocimiento
Sujeto 27	Poco conocimiento
Sujeto 28	Poco conocimiento
Sujeto 29	Poco conocimiento
Sujeto 30	No sé

Vemos en la tabla 47 las categorías encontradas, una denominada Poco conocimiento (la mayoritaria con el 70% de las menciones, aglutina respuestas que refieren a no tener título, no experiencia como respuestas prototípicas), otra que refiera a No sé (mencionada por el 30% de las personas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 48 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 48 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características didácticas del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No sé
Sujeto 2	No ser confiable
Sujeto 3	No ser confiable
Sujeto 4	No sé
Sujeto 5	No sé
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	No ser confiable
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	No ser confiable
Sujeto 11	No ser confiable
Sujeto 12	No ser confiable
Sujeto 13	No sé
Sujeto 14	No ser confiable
Sujeto 15	No sé
Sujeto 16	No ser confiable
Sujeto 17	No recomendar lecturas
Sujeto 18	No ser confiable
Sujeto 19	No recomendar lecturas
Sujeto 20	No sé
Sujeto 21	No ser confiable
Sujeto 22	No sé
Sujeto 23	No usar tecnología
Sujeto 24	No sé
Sujeto 25	No sé
Sujeto 26	No ser confiable
Sujeto 27	No sé
Sujeto 28	No ser confiable
Sujeto 29	No ser confiable
Sujeto 30	No sé

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada No ser confiable (la mayoritaria con el 47% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no te deja hablar, no te escucha, como respuestas prototípicas), otra que refiera a No sé (mencionada por el 43% de las personas) otra más como No recomendar lecturas (con el 7% de las menciones) y la última No usar Tecnología (con el 3% de las menciones, con

respuestas como: no apoyarse en documentales o películas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 49 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 49 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son los elementos básicos, para formar profesionalmente a un supervisor (a) psicoanalítico?

Sujeto 1	Conocimientos
Sujeto 2	Formación
Sujeto 3	Formación
Sujeto 4	Conocimientos
Sujeto 5	Conocimientos
Sujeto 6	Conocimientos
Sujeto 7	Conocimientos
Sujeto 8	Conocimientos
Sujeto 9	Conocimientos
Sujeto 10	Amabilidad
Sujeto 11	Conocimientos
Sujeto 12	Amabilidad
Sujeto 13	Amabilidad
Sujeto 14	Conocimientos
Sujeto 15	Conocimientos
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Conocimientos
Sujeto 18	Formación
Sujeto 19	Formación
Sujeto 20	Conocimientos
Sujeto 21	Conocimientos
Sujeto 22	Conocimientos
Sujeto 23	Formación
Sujeto 24	Conocimientos
Sujeto 25	Conocimientos
Sujeto 26	Conocimientos
Sujeto 27	Conocimientos
Sujeto 28	Conocimientos
Sujeto 29	Formación
Sujeto 30	Amabilidad

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Conocimientos (la mayoritaria con 77% de las menciones aglutina respuestas que refieren a practica, lectura, experiencia como respuestas prototípicas), otra que refiere a Amabilidad (mencionada por el 13% de las personas y que se refiere a no prejuizar, ser atento como respuestas

prototípicas) otra más como Formación 8 (con el 10% de las menciones referente a tener un título que avale el nivel académico).

.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 50 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 50 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta:

¿Cuáles son las mayores dificultades para llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	No horarios disponibles
Sujeto 2	No horarios disponibles
Sujeto 3	No horarios disponibles
Sujeto 4	No horarios disponibles
Sujeto 5	No sé
Sujeto 6	No horarios disponibles
Sujeto 7	No horarios disponibles
Sujeto 8	No horarios disponibles
Sujeto 9	No horarios disponibles
Sujeto 10	No hay espacio adecuado
Sujeto 11	No horarios disponibles
Sujeto 12	No horarios disponibles
Sujeto 13	No horarios disponibles
Sujeto 14	No horarios disponibles
Sujeto 15	Poca experiencia de los supervisores
Sujeto 16	No horarios disponibles
Sujeto 17	No horarios disponibles
Sujeto 18	No horarios disponibles
Sujeto 19	Poca experiencia de los supervisores
Sujeto 20	No horarios disponibles
Sujeto 21	Poca experiencia de los supervisores
Sujeto 22	No horarios disponibles
Sujeto 23	Poca experiencia de los supervisores
Sujeto 24	Poca experiencia de los supervisores
Sujeto 25	No hay espacio adecuado
Sujeto 26	Poca experiencia de los supervisores
Sujeto 27	Poca experiencia de los supervisores
Sujeto 28	No horarios disponibles
Sujeto 29	No horarios disponibles
Sujeto 30	No horarios disponibles

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada No hay horarios disponibles (la mayoritaria con el 67% de las menciones aglutina respuestas que refieren a son muchos los supervisados, no es puntual como respuestas prototípicas), otra que refiere a Supervisores con poca experiencia (mencionada por el 30% de las personas y que se refiere a falta de conocimiento de la teoría

como respuestas prototípicas) otra categoría más como No hay espacio adecuado, (con el 3% de las menciones, referente a: hay mucho ruido, no hay privacidad).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 51 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 51 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que serían los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión analítica?

Sujeto 1	Ganas de trabajar
Sujeto 2	Conocimientos
Sujeto 3	Conocimientos
Sujeto 4	Conocimientos
Sujeto 5	Conocimientos
Sujeto 6	Conocimientos
Sujeto 7	Conocimientos
Sujeto 8	Conocimientos
Sujeto 9	Conocimientos
Sujeto 10	Conocimientos
Sujeto 11	Tener tiempo
Sujeto 12	Tener tiempo
Sujeto 13	Tener tiempo
Sujeto 14	Ganas de trabajar
Sujeto 15	Conocimientos
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Conocimientos
Sujeto 18	Tener tiempo
Sujeto 19	Conocimientos
Sujeto 20	Disposición del supervisor
Sujeto 21	Conocimientos
Sujeto 22	Tener tiempo
Sujeto 23	Tener tiempo
Sujeto 24	Disposición del supervisor
Sujeto 25	Tener tiempo
Sujeto 26	Conocimientos
Sujeto 27	Conocimientos
Sujeto 28	Tener tiempo
Sujeto 29	Tener tiempo
Sujeto 30	Tener tiempo

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Conocimientos (la mayoritaria con el 40% de las menciones aglutina respuestas que refieren a conocer la teoría, tener practica, como respuestas prototípicas), otra que refiere a Tener tiempo (mencionada por el 40% de las personas y que se refiere a respetar los horarios, concentrarse en la tarea, como respuestas prototípicas) otra más fue Tener ganas de trabajar (con el 10% de las menciones con respuestas como estar atento, puntual, como

respuestas prototípicas) otra categoría es Tener pacientes (con el 7% de las menciones con respuestas de tener material suficiente) y la última categoría es Disposición del supervisor (con el 4% de las menciones con respuestas como mostrar interés, hacer recomendaciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 52 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 52 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Aprendizaje
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Aprendizaje
Sujeto 7	Personales
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Aprendizaje
Sujeto 10	Aprendizaje
Sujeto 11	Personales
Sujeto 12	Personales
Sujeto 13	Aprendizaje
Sujeto 14	Aprendizaje
Sujeto 15	Aprendizaje
Sujeto 16	Aprendizaje
Sujeto 17	Aprendizaje
Sujeto 18	Aprendizaje
Sujeto 19	Aprendizaje
Sujeto 20	Aprendizaje
Sujeto 21	Aprendizaje
Sujeto 22	Otro punto de vista
Sujeto 23	Aprendizaje
Sujeto 24	Aprendizaje
Sujeto 25	Personales
Sujeto 26	Aprendizaje
Sujeto 27	Aprendizaje
Sujeto 28	Aprendizaje
Sujeto 29	Personales
Sujeto 30	Aprendizaje

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Aprendizaje (la mayoritaria con 80% de las menciones aglutina respuestas que refieren a Tener información, una orientación como respuestas prototípicas), otra que refiere a Satisfacciones personales (mencionada por el 14% de las personas y que se refiere a crecimiento profesional, sentirse bien con lo que haces como respuestas prototípicas) otra

más como Otro punto de vista (con el 6% de las menciones con respuestas como tener otra perspectiva).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales

En la tabla 53 en la primera columna se describen las categorías de los participantes a la pregunta: ¿En general los supervisores (as) proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevará a cabo el proceso de la supervisión? Y en la columna dos a la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial?

Sujeto 1	No	Si
Sujeto 2	Si	Si
Sujeto 3	No	Si
Sujeto 4	No	Si
Sujeto 5	Si	Si
Sujeto 6	No	Si
Sujeto 7	No	Si
Sujeto 8	Si	Si
Sujeto 9	Si	Si
Sujeto 10	Si	Si
Sujeto 11	Si	Si
Sujeto 12	No	Si
Sujeto 13	No	Si
Sujeto 14	Si	Si
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	Si	Si
Sujeto 17	Si	Si
Sujeto 18	Si	Si
Sujeto 19	Si	Si
Sujeto 20	No	Si
Sujeto 21	No	Si
Sujeto 22	No	Si
Sujeto 23	Si	Si
Sujeto 24	Si	Si
Sujeto 25	Si	Si
Sujeto 26	Si	Si
Sujeto 27	No	Si
Sujeto 28	Si	Si
Sujeto 29	Si	Si
Sujeto 30	Si	Si

A la pregunta: ¿Sus supervisores le proporcionaron información acerca de la manera de llevar a cabo el proceso de la supervisión? el 64% de los participantes categorizaron que Si y el 36% categorizaron que No.

A la pregunta: ¿La relación con su supervisor si ha sido cordial? el 100% categorizó que Si. Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la

finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 54 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 54 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con su supervisor? y en la segunda columna las respuestas a la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión?

Sujeto 1	Ninguna	No
Sujeto 2	Horario	No
Sujeto 3	Horario	No
Sujeto 4	Horario	Si
Sujeto 5	Ninguna	No
Sujeto 6	Poca experiencia	No
Sujeto 7	Ninguna	Si
Sujeto 8	Ninguna	Si
Sujeto 9	Ninguna	Si
Sujeto 10	Ninguna	Si
Sujeto 11	Ninguna	Si
Sujeto 12	Horario	No
Sujeto 13	Ninguna	No
Sujeto 14	Ninguna	No
Sujeto 15	Horario	No
Sujeto 16	Ninguna	No
Sujeto 17	Horario	Si
Sujeto 18	Horario	Si
Sujeto 19	Ninguna	Si
Sujeto 20	Ninguna	No
Sujeto 21	Ninguna	Si
Sujeto 22	Ninguna	No
Sujeto 23	Ninguna	Si
Sujeto 24	Ninguna	No
Sujeto 25	Ninguna	si
Sujeto 26	Poca experiencia	Si
Sujeto 27	Ninguna	Si
Sujeto 28	Ninguna	Si
Sujeto 29	Horario	Si
Sujeto 30	Ninguna	Si

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Ninguna (la mayoritaria con el 64% de las menciones), otra que refiere a Horarios (mencionada por el 23% de las

personas y que se refiere a no me da tiempo suficiente, es impuntual como respuestas prototípicas) otra más como Poca experiencia de los supervisores (con el 13% de las menciones).

Con respecto a la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor para que no interfieran en el proceso de la supervisión? El 57% de los participantes categorizó que Si y el 43% categorizó que No.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La tabla 55 muestra en la primera columna las categorizaciones de los alumnos del 8º B a la pregunta: ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona? En la segunda columna las respuestas a la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?

Tabla 55 ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona? ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?

Sujeto 1	Si	Si
Sujeto 2	Si	Si
Sujeto 3	Si	Si
Sujeto 4	Si	Si
Sujeto 5	Si	Si
Sujeto 6	Si	Si
Sujeto 7	No	Si
Sujeto 8	Si	Si
Sujeto 9	Si	Si
Sujeto 10	Si	Si
Sujeto 11	Si	Si
Sujeto 12	Si	Si
Sujeto 13	No	Si
Sujeto 14	Si	Si
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	Si	Si
Sujeto 17	Si	Si
Sujeto 18	Si	Si
Sujeto 19	Si	Si
Sujeto 20	No	Si
Sujeto 21	Si	Si
Sujeto 22	Si	Si
Sujeto 23	Si	Si
Sujeto 24	Si	Si
Sujeto 25	Si	Si
Sujeto 26	Si	Si
Sujeto 27	Si	Si
Sujeto 28	Si	Si
Sujeto 29	Si	Si
Sujeto 30	Si	Si

A la pregunta: ¿volvería a supervisar con la misma persona? El 90% de los participantes categorizó que Si y el 10% categorizó No.

A la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada? El 100% de los participantes categorizó Si.

Tabla 56. Categorización de los alumnos de 8° B respecto a la pregunta:
 ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	No
Sujeto 5	No
Sujeto 6	No
Sujeto 7	No
Sujeto 8	No
Sujeto 9	No
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	No
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	No
Sujeto 14	No
Sujeto 15	No
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	No
Sujeto 19	No
Sujeto 20	No
Sujeto 21	No
Sujeto 22	No
Sujeto 23	No
Sujeto 24	Si
Sujeto 25	Si
Sujeto 26	No
Sujeto 27	Si
Sujeto 28	Si
Sujeto 29	No
Sujeto 30	No

A la pregunta: ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias? El 74% de los participantes categorizó No y el 26% categorizó Si.

En la tabla 57 en la primera columna se muestran las categorizaciones de los alumnos del 8º B a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de la supervisión? Y en la segunda columna las categorizaciones a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de la supervisión?

Sujeto 1	Si	Si
Sujeto 2	Si	Si
Sujeto 3	Si	Si
Sujeto 4	Si	Si
Sujeto 5	Si	Si
Sujeto 6	Si	Si
Sujeto 7	Si	Si
Sujeto 8	Si	Si
Sujeto 9	Si	Si
Sujeto 10	Si	Si
Sujeto 11	Si	Si
Sujeto 12	Si	Si
Sujeto 13	Si	Si
Sujeto 14	Si	Si
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	Si	Si
Sujeto 17	Si	Si
Sujeto 18	Si	Si
Sujeto 19	Si	Si
Sujeto 20	No	Si
Sujeto 21	Si	Si
Sujeto 22	Si	Si
Sujeto 23	Si	Si
Sujeto 24	Si	Si
Sujeto 25	Si	Si
Sujeto 26	Si	Si
Sujeto 27	Si	Si
Sujeto 28	Si	Si
Sujeto 29	Si	Si
Sujeto 30	Si	Si

A la pregunta: ¿Su supervisor si toma en cuenta los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente? El 97% de los participantes categorizó Si y el 3% categorizo No. A la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta la transferencia en la relación terapeuta paciente? El 100% categorizó Si.

La tabla 58 en la primera columna contiene las categorizaciones de los participantes de 8º B a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisor elija a su supervisor? En la segunda columna las categorizaciones de la pregunta: ¿Por qué?

Sujeto 1	no	Transferencia
Sujeto 2	Si	Transferencia
Sujeto 3	No	Transferencia
Sujeto 4	No	Transferencia
Sujeto 5	Si	Transferencia
Sujeto 6	Si	Transferencia
Sujeto 7	Si	Teoría
Sujeto 8	Si	Transferencia
Sujeto 9	Si	Transferencia
Sujeto 10	Si	Transferencia
Sujeto 11	Si	Transferencia
Sujeto 12	Si	Transferencia
Sujeto 13	no	No sé
Sujeto 14	Si	Transferencia
Sujeto 15	no	No sé
Sujeto 16	Si	Transferencia
Sujeto 17	No	Transferencia
Sujeto 18	No	No sé
Sujeto 19	Si	Teoría
Sujeto 20	Si	Transferencia
Sujeto 21	No	Transferencia
Sujeto 22	No	Teoría
Sujeto 23	Si	Transferencia
Sujeto 24	Si	Transferencia
Sujeto 25	No	Teoría
Sujeto 26	Si	Teoría
Sujeto 27	Si	Transferencia
Sujeto 28	No	Transferencia
Sujeto 29	Si	Transferencia
Sujeto 30	Si	Transferencia

A la pregunta: ¿Considera importante que el alumno escoja a su supervisor? El 63% de los participantes categorizó Si y el 37% categorizó No.

Vemos en la tabla 58 las categorías encontradas a la pregunta ¿Por qué? una denominada Transferencia (la mayoritaria con el 74% de las menciones aglutina respuestas que refieren a para trabajar a gusto, porque lo conoces como respuestas prototípicas), otra que refiere a teoría (mencionada por el 16% de las personas y que se refiere a conocer otras teorías, para ver la técnica, como respuestas prototípicas) otra más No sé (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 59 se señalan los centros de prácticas de los participantes

Sujeto 1	DIF
Sujeto 2	DIF
Sujeto 3	USP
Sujeto 4	Centro de Salud de la Esperanza
Sujeto 5	Prepa 22 UANL
Sujeto 6	ISSSSTE Regional
Sujeto 7	Hospital Materno Infantil
Sujeto 8	ISSSTE Regional
Sujeto 9	Prepa 22
Sujeto 10	USP
Sujeto 11	Instituto Municipal de la Mujer Gpe.
Sujeto 12	DIF San Nicolás
Sujeto 13	Orientación Vocacional UANL
Sujeto 14	Instituto Municipal de la Mujer Gpe.
Sujeto 15	Equidad y Género
Sujeto 16	USP UANL
Sujeto 17	USP UANL
Sujeto 18	Jurisdicción 1
Sujeto 19	DIF Apodaca
Sujeto 20	Instituto Municipal de la Mujer Gpe.
Sujeto 21	DIF
Sujeto 22	Equidad y Genero
Sujeto 23	USP
Sujeto 24	USP
Sujeto 25	DIF
Sujeto 26	Equidad y Género
Sujeto 27	USP
Sujeto 28	Clínica Teresita
Sujeto 29	Hospital Materno Infantil
Sujeto 30	DIF

DIF	7	VILLAS ASISTENCIALES	
ISSSTE REGIONAL	2	EQUIDAD Y GENERO	3
UNIDAD DE SERVICIOS PSICOLOGICOS	7	INSTITUTO DE LA MUJER	3
PREPARATORIA 8 UANL		HOSPITAL MATERNO INFANTIL	2
Clínica Teresita	1	Jurisdicción 1	1
CIJ		CNV	
Prepa 22 UANL	2	Orientación Vocacional UANL	1
CENTRO DE SALUD DE LA ESPERANZA	1		

En la tabla 60 se observan en la primera columna la categorización de los participantes del 8º B a la pregunta: ¿Considera que el lugar en el realiza la supervisión es el adecuado? Y en la segunda columna las categorizaciones de porque lo consideran así.

Sujeto 1	Si	Sin ruido
Sujeto 2	Si	Espacio
Sujeto 3	No	Incomodo
Sujeto 4	No	Incomodo
Sujeto 5	No	Incomodo
Sujeto 6	Si	Cómodo
Sujeto 7	No	Incomodo
Sujeto 8	Si	Cómodo
Sujeto 9	Si	Cómodo
Sujeto 10	Si	Espacio
Sujeto 11	Si	Espacio
Sujeto 12	Si	Espacio
Sujeto 13	No	Incomodo
Sujeto 14	Si	Cómodo
Sujeto 15	Si	Sin ruido
Sujeto 16	Si	Cómodo
Sujeto 17	Si	Cómodo
Sujeto 18	No	Incomodo
Sujeto 19	Si	Sin ruido
Sujeto 20	Si	Cómodo
Sujeto 21	Si	Espacio
Sujeto 22	Si	Cómodo
Sujeto 23	No	Incomodo
Sujeto 24	Si	Cómodo
Sujeto 25	No	Incomodo
Sujeto 26	Si	Cómodo
Sujeto 27	Si	Espacio
Sujeto 28	Si	Sin ruido
Sujeto 29	No	Incomodo
Sujeto 30	Si	Cómodo

A la pregunta: ¿Considera que el lugar en el realiza la supervisión es el adecuado? El 70% de los participantes categorizaron Si y el 30% categorizaron No.

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Sin ruido (con 34% de las menciones aglutina respuestas que refieren a callado, privado como respuestas prototípicas), otra que refiere a Cómodo (mencionada por el 34% de las personas y que se refiere a cercano, confortable, como respuestas prototípicas) otra más Incomodo (con el 30% de las menciones, con respuestas como hay mucho ruido, sin privacidad, como

respuestas prototípicas) y la última Categoría fue Espacio (con el 2% de las menciones referente a un lugar iluminado y con amplitud).

Posteriormente se otorgó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 61 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 8° B en cuanto a la pregunta: ¿Qué indicadores toma la institución, para evaluar el proceso de supervisión? Y ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

Sujeto 1	Pacientes	No.
Sujeto 2	No sé	Si.
Sujeto 3	No sé	Si.
Sujeto 4	Asistencia	No.
Sujeto 5	No sé	No.
Sujeto 6	Asistencia	No.
Sujeto 7	No sé	No.
Sujeto 8	No sé	No.
Sujeto 9	Pacientes	No.
Sujeto 10	No sé	No,
Sujeto 11	No sé	No.
Sujeto 12	Reportes	Si.
Sujeto 13	No sé	No.
Sujeto 14	No sé	No.
Sujeto 15	No sé	No.
Sujeto 16	Asistencia	No,
Sujeto 17	Reportes	No.
Sujeto 18	No sé	Si.
Sujeto 19	Asistencia	No.
Sujeto 20	No sé	No.
Sujeto 21	Pacientes	No.
Sujeto 22	No sé	No.
Sujeto 23	Pacientes	No.
Sujeto 24	No sé	No.
Sujeto 25	No sé	Sí,
Sujeto 26	No sé	Sí.
Sujeto 27	No sé	No.
Sujeto 28	No sé	No.
Sujeto 29	No sé	Sí.
Sujeto 30	Asistencia	No.

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada No sé (la mayoritaria con 64% de las menciones), otra que refiere a Asistencia (mencionada por el 20% de las personas y que se refiere a presentarse al centro asignado como respuestas prototípicas) otra más Reportes (con el 14% de las menciones referentes a expedientes en orden en archivo) y la última Pacientes (con el 2% de las menciones referentes a las personas atendidas).

Con respecto a la pregunta: ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica? El 76% de los participantes categorizo No, y el 24% categorizó Si.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 62 categorizaciones a las preguntas: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente cómo se va a evaluar al alumno?

Columna 2: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre?

Sujeto 1	Sí.	Sí.
Sujeto 2	No sé.	Sí.
Sujeto 3	No.	Sí.
Sujeto 4	No	No
Sujeto 5	No.	Sí.
Sujeto 6	No.	Sí.
Sujeto 7	No	Sí.
Sujeto 8	No.	Sí.
Sujeto 9	Sí.	Sí.
Sujeto 10	Sí.	Sí.
Sujeto 11	No.	Sí.
Sujeto 12	Sí.	No.
Sujeto 13	No sé.	No.
Sujeto 14	No.	Sí.
Sujeto 15	No	Sí.
Sujeto 16	No.	Sí.
Sujeto 17	No.	No.
Sujeto 18	No.	No.
Sujeto 19	No.	No
Sujeto 20	No.	Sí.
Sujeto 21	No sé.	No.
Sujeto 22	No sé.	No.
Sujeto 23	No.	Sí.
Sujeto 24	No.	No.
Sujeto 25	No sé.	Sí.
Sujeto 26	No sé.	Sí.
Sujeto 27	No.	Sí.
Sujeto 28	No sé.	Sí.
Sujeto 29	No sé.	Sí.
Sujeto 30	No.	Sí.

A la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente cómo se va a evaluar al alumno? El 50% de los participantes categorizó: No, el 36% categorizó No sé y el 14% categorizó Si.

A la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre? El 70% de los alumnos categorizó: Si, y el 30% categorizó No.

En la tabla 63 se recopilaron los datos de identificación de los alumnos participantes del grupo de 9º semestre

Tabla 63

sujeto	Edad	sexo	Nivel académico	Nacionalidad	Escuela de procedencia
1	21	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
2	22	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
3	24	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
4	22	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
5	21	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
6	22	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
7	24	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
8	24	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
9	31	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
10	22	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
11	24	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
12	21	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
13	21	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
14	21	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
15	23	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
16	22	Fem	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
17	25	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.
18	21	Fem	9º semestre	Mexicana	U.A.N.L.
19	24	Mas	9º Semestre	Mexicana	U.A.N.L.

El rango de edad de los participantes está entre 21 y 31 años, el 52% de sexo femenino y el 48% masculino, todos del noveno semestre, mexicanos procedentes de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

En la Tabla 64 se muestran las modalidades de trabajo y el tiempo dedicado a la supervisión y actividades de prevención.

Tabla 64

SUJETO	Trabaja con pacientes	meses que lleva en supervisión	meses como terapeuta	Modalidad de trabajo	Actualmente trabaja con pacientes	Meses dedicados a la prevención
1	Niños y adultos	16	15	individual	Si	8
2	Adultos	18	18	Indiv grupal	Si	18
3	Niños y adultos	18	12	individual	Si	12
4	Niños	18	18	Indiv grupal	Si	18
5	Niñ y adu	18	18	Individual	Si	18
6	Niñ y adu	18	9	Individual	Si	9
7	Niñ y adu	18	18	Indiv pareja	Si	18
8	niños	18	18	Individual	Si	18
9	Niñ y adu	12	12	Individual	Si	12
10	Niñ y adu	18	18	Indiv grupal	Si	18
11	Niños, Adultos, 3ª Edad.	18	12	Individual	Si	6
12	Adultos.	12	12	Ind. Y Grupal	Si	18
13	Niños,	12	12	Ind. Y Grupal	Si	12
14	Niños, Adultos.	12	18	Ind. y pareja	Si	18
15	Adultos.	8	8	Individual	Si	9
16	Niños, Adultos.	18	12	Individual	Si	6
17	Niños, Adultos.	18	12	Individual	Si	6
18	Niños y Adultos.	12	12	Individual	Si	6
19	Niños.	18	18	Individual	Si	0

En la siguiente tabla 65 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 65 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cómo define usted el concepto de supervisión?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Apoyo
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Apoyo
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Apoyo
Sujeto 7	Apoyo
Sujeto 8	Apoyo
Sujeto 9	Apoyo
Sujeto 10	Apoyo
Sujeto 11	Apoyo
Sujeto 12	Herramienta
Sujeto 13	Herramienta
Sujeto 14	Aprendizaje
Sujeto 15	Herramienta
Sujeto 16	Apoyo
Sujeto 17	Aprendizaje
Sujeto 18	Aprendizaje
Sujeto 19	Apoyo

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Apoyo (la mayoritaria con el 53% de las menciones aglutina respuestas que refieren a ayuda, revisión respuestas prototípicas), otra que refiere a Aprendizaje (mencionada por el 32% de las personas y que se refiere a entender, formar, enseñar como respuestas prototípicas) otra más como Herramienta (con el 15% de las menciones e incluye respuestas como: procedimiento, método).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 66 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 66 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º en cuanto a la pregunta: ¿Que los elementos que deban ser contenidos en una supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Teoría
Sujeto 2	Teoría
Sujeto 3	Teoría
Sujeto 4	Teoría
Sujeto 5	Teoría
Sujeto 6	Lecturas
Sujeto 7	Teoría
Sujeto 8	Escucha
Sujeto 9	Teoría
Sujeto 10	Viñetas
Sujeto 11	Encuadre
Sujeto 12	Teoría
Sujeto 13	Encuadre
Sujeto 14	Teoría
Sujeto 15	Teoría
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Teoría
Sujeto 18	Teoría
Sujeto 19	Encuadre

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Teoría (la mayoritaria con el 47% de las menciones que aglutina respuestas que se refieren a señalamientos, transferencia como respuestas prototípicas), otra que refiere a Viñetas (mencionada por el 42% de las personas y que se refiere a sesiones y pacientes como respuestas prototípicas) otra más como Encuadre (con el 5% de las menciones refiriéndose a las reglas, horarios honorarios) otra categoría fue Escucha (con el 5% de las menciones incluyendo respuestas como: retroalimentación, atención) y la ultima es lecturas (con el 5% de las menciones y se refiere a investigaciones y artículos del tema).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 67 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º en cuanto a la pregunta: Describa que elementos deban ser contenidos en una supervisión psicoanalítica.

Sujeto 1	Viñetas
Sujeto 2	Escucha
Sujeto 3	Escucha
Sujeto 4	Escucha
Sujeto 5	Viñetas
Sujeto 6	Viñetas
Sujeto 7	Teoría
Sujeto 8	Escucha
Sujeto 9	Lecturas
Sujeto 10	Viñetas
Sujeto 11	Lecturas
Sujeto 12	Encuadre
Sujeto 13	Escucha
Sujeto 14	Escucha
Sujeto 15	Escucha
Sujeto 16	Teoría
Sujeto 17	Teoría
Sujeto 18	Encuadre
Sujeto 19	Encuadre

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Escucha (la mayoritaria con 36% de las menciones aglutina respuestas que refieren a atención, retroalimentación, como respuestas prototípicas), otra que refiere a Viñetas (mencionada por el 21% de las personas y que se refiere pacientes, entrevistas como respuestas prototípicas) otra más como Teoría (con el 16% de las menciones y con respuestas como confrontaciones e interpretaciones como respuestas prototípicas) otra categoría es Encuadre (con 16% de las menciones e incluye respuestas como horarios y tiempo) y la última es Lecturas (con el 10% de las menciones y se refiere a artículos de consulta).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la Tabla 68 en la primera columna se describen las categorizaciones de los alumnos participantes de 9º semestre a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión que más ha empleado en su práctica?, en la siguiente columna categorizaciones a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión que menos ha empleado en su práctica?

Sujeto 1	Freudiano	Kleniano
Sujeto 2	Freudiano Kleniano	Lacaniano
Sujeto 3	Otro	Kleniano
Sujeto 4	Freudiano Kleniano	Otro
Sujeto 5	Kleniano	Lacaniano
Sujeto 6	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 7	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 8	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 9	Lacaniano	Kleniano
Sujeto 10	Freudiano Kleniano	Lacaniano
Sujeto 11	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 12	Freudiano	Kleniano
Sujeto 13	Freudiano, Lacaniano	Otro
Sujeto 14	Lacaniano	Otro
Sujeto 15	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 16	Kleniano	Lacaniano
Sujeto 17	Freudiano, Kleniano	Lacaniano
Sujeto 18	Freudiano	Kleniano
Sujeto 19	Freudiano	Kleniano

El 79% de los participantes categorizó el modelo freudiano como el más utilizado en su práctica, el 31% categorizó el Kleniano, 16% categorizó al modelo Lacaniano como el más utilizado y el 5% categorizó Otro.

Con respecto al modelo menos utilizado se 53% categorizó Lacaniano, el 32% categorizó Kleniano y el 15% categorizó Otro.

Tabla 69 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta:

¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

Sujeto 1	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 2	Freudiano y Kleniano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Kleniano
Sujeto 5	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 6	Kleniano
Sujeto 7	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 8	Freudiano
Sujeto 9	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 10	Freudiano y Kleniano
Sujeto 11	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 12	Freudiano y Lacaniano
Sujeto 13	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 14	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 15	Freudiano
Sujeto 16	Freudiano y Kleniano
Sujeto 17	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 18	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 19	Freudiano y Lacaniano

Vemos en la tabla 69 las categorías encontradas una denominada: Freudiano, Kleniano y Lacaniano (la mayoritaria con 47% de las menciones), otra que refiere a Freudiano (mencionada por el 15% de las personas) otra más como Freudiano y Kleniano (con el 15% de las menciones) otra categoría es Freudiano y Lacaniano (con el 15% de las menciones) y la última categoría es Kleniano (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 70 se describen en la primera columna las categorizaciones de los alumnos de 9º semestre a la pregunta: En la Facultad de Psicología de la UANL ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado? Y en la segunda columna las categorizaciones a la pregunta: ¿Qué piensas de eso?

Tabla 70 Preguntas: ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más Utilizado en la Fac. de Psicología de la UANL?
¿Qué piensas de eso?

Sujeto 1	Freudiano y escuela Americana	Sería bueno ampliar el panorama
Sujeto 2	Freudiano	Es la base del psicoanálisis
Sujeto 3	Freudiano	Está bien pero se necesita conocer los demás
Sujeto 4	Kleniano y Freudiano	Si se pueden aplicar al caso son buenos
Sujeto 5	Freudiano	Que se debería investigar otros modelos
Sujeto 6	Freudiano	Freud es el pionero y Lacan actualizado
Sujeto 7	Freudiano	Es el que más me gusta
Sujeto 8	Anna Freudiano	Fortalece el Yo
Sujeto 9		Muy bien
Sujeto 10	Freudiano	Creo que debería haber más apertura para otros
Sujeto 11	Creo que todos los supervisores que he tenido se basan en modelos diferentes para afrontar ciertas circunstancias.	Porque hay que tener un modelo teórico distinto.
Sujeto 12	Freudiano	Es básico
Sujeto 13	Freudiano	Me agrada pero deben tomarse otros autores.
Sujeto 14	Freudiano	Muy bien pues es una buena base para los demás modelos.
Sujeto 15	Freudiano (al menos en mi caso)	En mi opinión es bueno para introducir a los alumnos a la práctica.
Sujeto 16	Freudiano	Qué pues de cierta manera es la base.
Sujeto 17	Freudiano	Es adecuado.
Sujeto 18	Lacaniano y Kleniano	Es bueno ver que hay variedad de modelos.
Sujeto 19	Freudiano.	Se debería reforzar aún más.

Los participantes categorizaron: Freudiano (con el 80% de las menciones) otra categoría encontrada fue No sé (con el 10% de las menciones), otra categoría fue Kleniano (con el 5% de las menciones) otro categoría fue Freud y Klein (con el 5% de las menciones). Con respecto a la pregunta: ¿Qué piensa del modelo más utilizado? Se encontró la categoría de Básico (con el 69% de las menciones) otra categoría fue Debería de haber más (con el 31% de las menciones).

En la tabla 71 en la primera columna, se describen las categorizaciones de los participantes de 9º semestre a la pregunta ¿Cuál es el modelo de supervisión más idóneo? y en la segunda columna las categorizaciones de porque lo consideran así.

Tabla 71 Preguntas: ¿Cuál es el modelo de supervisión más idóneo?
¿Por qué?

Sujeto 1	Freudiano	Es elemental de ahí parten los demás
Sujeto 2	Freudiano, Kleniano Anna Freud	Abarca la base, niños, intervención en crisis
Sujeto 3	No hay uno	El alumno debe conocer varios
Sujeto 4	Kleniano	Hasta ahora me parece mejor para adolescentes
Sujeto 5	No se	--
Sujeto 6	No sé	No hay idóneo depende del paciente
Sujeto 7	El que se ajuste al tipo de caso	Debe conocer diferentes modelos
Sujeto 8	Anna Freudiano	En OV hay que fortalecer el yo
Sujeto 9	Freudiano	Es la base para los demás
Sujeto 10	El que el paciente requiera	Cada paciente es diferente
Sujeto 11	No sé	Sería el más centrado en la mayoría o forma de ver los diferentes modelos.
Sujeto 12	No sé	No me imagino
Sujeto 13	No sé	No tengo idea
Sujeto 14	Freudiano	Por las bases
Sujeto 15	Freudiano	Por que se adecua a mis necesidades.
Sujeto 16	Freudiano	Porque así en un futuro podemos comprender lo demás.
Sujeto 17	Freudiano	El lenguaje común de todo analista, Objetivo.
Sujeto 18	Todos son buenos	Sirven para no encerrarse en un solo modelo ya que así puedes compartir experiencias de la práctica clínica con otros compañeros.
Sujeto 19	Freudiano	Por su teoría.

Las categorías encontradas a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión más idóneo? Fueron Freudiano (con el 48% de las menciones), No sé (con el 26% de las menciones), Cualquiera podría ser bueno (con el 16% de las menciones) y Depende del paciente con el 10% de las menciones.

Es el más idóneo? A la pregunta ¿Por qué los considera el más idóneo? Se categorizó Es más adecuado (con el 53% de las menciones) otra categoría fue No sé porque (con el 21% de las menciones) otra categoría Cualquier modelo es bueno (con el 16% de las menciones) y la ultima Le interesa otro modelo (con el 10% de las menciones).

La tabla 72 muestra el rango de supervisores varones y mujeres que han tenido los participantes.

Tabla 72

Sujeto	Varón	Mujer
Sujeto 1	2	1
Sujeto 2	1	1
Sujeto 3	0	1
Sujeto 4	1	2
Sujeto 5	2	2
Sujeto 6	0	1
Sujeto 7	0	1
Sujeto 8	1	0
Sujeto 9	1	1
Sujeto 10	1	2
Sujeto 11	1	1
Sujeto 12	0	3
Sujeto 13	0	2
Sujeto 14	1	0
Sujeto 15	1	1
Sujeto 16	1	2
Sujeto 17	0	1
Sujeto 18	1	2
Sujeto 19	2	0

Los supervisores varones que han tenido los participantes se encuentre en un rango de entre 0 a 2 y el rango de supervisoras está entre 0 a 3.

Tabla 73 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Escucha
Sujeto 2	Confianza
Sujeto 3	Escucha
Sujeto 4	Empatía
Sujeto 5	Empatía
Sujeto 6	Amabilidad
Sujeto 7	Escucha
Sujeto 8	Responsable
Sujeto 9	Respeto
Sujeto 10	Escucha
Sujeto 11	Confianza
Sujeto 12	Amabilidad
Sujeto 13	Amabilidad
Sujeto 14	Empatía
Sujeto 15	Escucha
Sujeto 16	Escucha
Sujeto 17	Escucha
Sujeto 18	Amabilidad
Sujeto 19	Escucha

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Escucha (la mayoritaria con el 42% de las menciones aglutina respuestas que refieren a comentar y proponer como respuestas prototípicas), otra Amabilidad (mencionada por el 21% de las personas y que se refiere a ser cortés y cordial como respuestas prototípicas) otra más Empatía (mencionada por el 17% de las personas que incluye profesional, comprensivo como respuestas prototípicas) Confianza (con el 10% de las menciones incluyendo respuestas como objetivo y directo) Respeto (con el 5% de las menciones) y responsable (con el 5% de las menciones con respuestas como puntual e interesado).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 74 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Practicas
Sujeto 2	Maestría
Sujeto 3	Maestría
Sujeto 4	Practicas
Sujeto 5	Practicas
Sujeto 6	Lecturas
Sujeto 7	Practicas
Sujeto 8	Practicas
Sujeto 9	Practicas
Sujeto 10	Practicas
Sujeto 11	Practicas
Sujeto 12	Practicas
Sujeto 13	Practicas
Sujeto 14	Practicas
Sujeto 15	Practicas
Sujeto 16	Maestría
Sujeto 17	Maestría
Sujeto 18	Practicas
Sujeto 19	Practicas

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Practica (la mayoritaria con 74% de las menciones aglutina respuestas que refieren a conocimientos y experiencia como respuestas prototípicas), otra que refiere a Maestría (mencionada por el 21% de las personas y que se refiere a tener un título que avale, grado como respuestas prototípicas) otra más Lecturas (con el 5% de las menciones y refiriéndose a apoyo de artículos e investigaciones del tema).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 75 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Lecturas
Sujeto 2	Escucha
Sujeto 3	Dedicación
Sujeto 4	Ejemplos
Sujeto 5	Lecturas
Sujeto 6	Lecturas
Sujeto 7	Lecturas
Sujeto 8	Ejemplos
Sujeto 9	Lecturas
Sujeto 10	Dedicación
Sujeto 11	Ejemplos
Sujeto 12	Dedicación
Sujeto 13	Lecturas
Sujeto 14	Dedicación
Sujeto 15	Ejemplos
Sujeto 16	Dedicación
Sujeto 17	Escucha
Sujeto 18	Ejemplos
Sujeto 19	Dedicación

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Dedicación (la mayoritaria con 31% de las menciones aglutina respuestas que refieren a disposición, tiempo como respuestas prototípicas), otra que refiere a Lecturas (mencionada por el 31% de las personas y que se refiere a analizar películas y artículos como respuestas prototípicas) otra más Ejemplos (con el 26% incluyendo respuestas como comentarios, experiencia del supervisor) otra categoría es No sé (con el 25% con respuestas en blanco) y la última es escucha (con el 10% de las menciones incluyendo respuestas de estar atento al material).

Posteriormente se otorgó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 76 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características personales del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Problemas de personalidad
Sujeto 2	Problemas de personalidad
Sujeto 3	Prepotencia
Sujeto 4	Muchas ocupaciones
Sujeto 5	Muchas ocupaciones
Sujeto 6	Irresponsabilidad
Sujeto 7	Muchas ocupaciones
Sujeto 8	Prepotencia
Sujeto 9	Muchas ocupaciones
Sujeto 10	Prepotencia
Sujeto 11	Muchas ocupaciones
Sujeto 12	Muchas ocupaciones
Sujeto 13	Muchas ocupaciones
Sujeto 14	No sé
Sujeto 15	Problemas de personalidad
Sujeto 16	Irresponsabilidad
Sujeto 17	Problemas de personalidad
Sujeto 18	Problemas de personalidad
Sujeto 19	Muchas ocupaciones

Vemos en la tabla 76 las categorías encontradas una denominada Demasiadas Ocupaciones (la mayoritaria con 43% de las menciones aglutina respuestas que refieren a el supervisor sale mucho, tiene otros puestos como respuestas prototípicas), otra que refiere a Problemas de personalidad (mencionada por el 26% de las personas y que se refiere a demasiado estricta, no analizada como respuestas prototípicas) otra es Prepotencia (con 16% de las menciones referente a arrogante y regañón) otra categoría es Irresponsabilidad (con el 10% de las menciones referente a respuestas como descuidado, sin ganas de enseñar) otra categoría es No sé (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 77 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características de formación del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Pocos conocimientos
Sujeto 2	Pocos conocimientos
Sujeto 3	Pocos conocimientos
Sujeto 4	No sé
Sujeto 5	No dirigir
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	Pocos conocimientos
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	No dirigir
Sujeto 11	Problemas personales
Sujeto 12	No sé
Sujeto 13	No sé
Sujeto 14	No sé
Sujeto 15	Pocos conocimientos
Sujeto 16	Pocos conocimientos
Sujeto 17	Problemas personales
Sujeto 18	Problemas personales
Sujeto 19	No sé

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada No sé (la mayoritaria con 42% de las menciones), otra que refiere a Pocos Conocimientos (mencionada por el 32% de las personas y que se refiere a no resolver dudas, no experiencia como respuestas prototípicas) otra más Problemas Personales (con el 16% de las menciones incluyendo poca ética y problemas políticos) y por ultimo No dirigir (con el 10% de las menciones incluyendo respuestas como no centrarse en el trabajo).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 77 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características didácticas del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No recomendar lecturas
Sujeto 2	No ser confiable
Sujeto 3	No usar tecnología
Sujeto 4	No sé
Sujeto 5	No recomendar lecturas
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	No ser confiable
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	No ser confiable
Sujeto 11	No ser confiable
Sujeto 12	No sé
Sujeto 13	No sé
Sujeto 14	No sé
Sujeto 15	No ser confiable
Sujeto 16	No ser confiable
Sujeto 17	No sé
Sujeto 18	No ser confiable
Sujeto 19	No sé

Vemos en la tabla 78 las categorías encontradas una denominada No sé (la mayoritaria con el 48% de las menciones), otra que se refiere a No ser Confiable (mencionada por el 37% de las personas y que se refiere a no escucharte, no acepta tus ideas como respuestas prototípicas) otra categoría más es No Recomendar lecturas (con el 10% de las menciones incluyendo respuestas de no ejemplos, ni análisis de películas) y la ultima es No usar tecnología (con el 5% de las menciones referentes a no usar internet).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 79 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos, para formar profesionalmente a un supervisor (a) psicoanalítico?

Sujeto 1	Formación
Sujeto 2	Formación
Sujeto 3	Formación
Sujeto 4	Formación
Sujeto 5	Formación
Sujeto 6	Formación
Sujeto 7	Formación
Sujeto 8	Formación
Sujeto 9	Conocimientos
Sujeto 10	Conocimientos
Sujeto 11	Conocimientos
Sujeto 12	Conocimientos
Sujeto 13	Conocimientos
Sujeto 14	Conocimientos
Sujeto 15	Conocimientos
Sujeto 16	Formación
Sujeto 17	Formación
Sujeto 18	Conocimientos
Sujeto 19	Formación

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Formación (la mayoritaria con el 58% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a poseer un título de maestría o especialidad como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Conocimientos (mencionada por el 42% de las personas y que se refiere a experiencia y práctica clínica como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 80 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que sean las mayores dificultades para llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	No horarios disponibles
Sujeto 2	Alumnos incumplidos
Sujeto 3	Alumnos incumplidos
Sujeto 4	Alumnos incumplidos
Sujeto 5	No hay espacio adecuado
Sujeto 6	No horarios disponibles
Sujeto 7	No horarios disponibles
Sujeto 8	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 9	No horarios disponibles
Sujeto 10	No horarios disponibles
Sujeto 11	No sé
Sujeto 12	No horarios disponibles
Sujeto 13	No horarios disponibles
Sujeto 14	No sé
Sujeto 15	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 16	No horarios disponibles
Sujeto 17	No horarios disponibles
Sujeto 18	No horarios disponibles
Sujeto 19	No horarios disponibles

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada No horarios disponibles (la mayoritaria con el 58% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a el supervisor no va, tiene muchas ocupaciones, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Alumnos incumplidos (mencionada por el 16% de las personas y que se refiere a el alumno no ve pacientes, dice mentiras como respuestas prototípicas) otra categoría más es No sé (con el 10% de las menciones) otra categoría es Poca experiencia del supervisor (con el 10% de las menciones refiriéndose a respuestas como: El supervisor está estudiando maestría o no tiene consulta privada) la última categoría es No hay espacios adecuados (con el 5% de las menciones incluye quejas de los consultorios).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 81 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que serian los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Disposición del supervisor
Sujeto 2	Disposición del supervisor
Sujeto 3	Disposición del supervisor
Sujeto 4	Conocimientos
Sujeto 5	Disposición del supervisor
Sujeto 6	Conocimientos
Sujeto 7	Conocimientos
Sujeto 8	Conocimientos
Sujeto 9	Tener pacientes
Sujeto 10	Conocimientos
Sujeto 11	Tener tiempo
Sujeto 12	Ganas de trabajar
Sujeto 13	Disposición del supervisor
Sujeto 14	Disposición del supervisor
Sujeto 15	Conocimientos
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Ganas de trabajar
Sujeto 18	Conocimientos
Sujeto 19	Tener tiempo

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Conocimientos (la mayoritaria con el 42% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a analizar artículos, dar ejemplos como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Disposición del Supervisor (mencionada por el 33% de las personas y que se refiere a interés, puntualidad como respuestas prototípicas) otra categoría más es Tener tiempo (con el 10% de las menciones refiriéndose a horarios de supervisión, como respuestas prototípicas) otra categoría es Tener ganas de trabajar (con el 10% de las menciones y se refiere a que los alumnos quieran aprender) la última categoría es Tener pacientes (con el 5% de las menciones y referente a citar pacientes y escribir viñetas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 82 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo una supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Aprendizaje
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Personales
Sujeto 7	Aprendizaje
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Aprendizaje
Sujeto 10	Aprendizaje
Sujeto 11	Aprendizaje
Sujeto 12	Aprendizaje
Sujeto 13	Aprendizaje
Sujeto 14	Aprendizaje
Sujeto 15	Aprendizaje
Sujeto 16	Aprendizaje
Sujeto 17	Aprendizaje
Sujeto 18	Aprendizaje
Sujeto 19	Aprendizaje

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Aprendizaje (la mayoritaria con el 95% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a orientación, comprender como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Satisfacciones personales (mencionada por el 5% de las personas y que se refiere a ver la contratransferencia y tus puntos ciegos como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 83 en la primera columna se describe la categorización de los alumnos participantes de 9º semestre a la pregunta: ¿En general sus supervisores proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de la supervisión? En la segunda columna la categorización a la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial?

Sujeto 1	Si	si
Sujeto 2	Si	si
Sujeto 3	Si	si
Sujeto 4	Si	si
Sujeto 5	No	si
Sujeto 6	Si	si
Sujeto 7	No	si
Sujeto 8	no	si
Sujeto 9	Si	si
Sujeto 10	No	no
Sujeto 11	Si	si
Sujeto 12	si	si
Sujeto 13	Si	si
Sujeto 14	no	si
Sujeto 15	si	si
Sujeto 16	No	si
Sujeto 17	no	si
Sujeto 18	Si	si
Sujeto 19	no	si

A la pregunta:¿En general sus supervisores proporcionaron anticipadamente información o seminarios de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de la supervisión? El 58% de los participantes categorizaron Si, el 42% categorizó No.

A la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial? El 95% de los participantes categorizo Si y el 5% categorizó No.

Tabla 84 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con su supervisor?

Sujeto 1	Horarios
Sujeto 2	Ninguna
Sujeto 3	Horarios
Sujeto 4	Ninguna
Sujeto 5	Horarios
Sujeto 6	Ninguna
Sujeto 7	Ninguna
Sujeto 8	Poca experiencia
Sujeto 9	Ninguna
Sujeto 10	Poca experiencia
Sujeto 11	Ninguna
Sujeto 12	Horarios
Sujeto 13	Ninguna
Sujeto 14	Ninguna
Sujeto 15	Poca experiencia
Sujeto 16	Poca experiencia
Sujeto 17	Poca experiencia
Sujeto 18	Poca experiencia
Sujeto 19	Ninguna

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Ninguna (la mayoritaria con el 47% de las menciones), otra que se refiere a Poca experiencia (mencionada por el 31% de las personas y que se refiere a el supervisor no tiene practica o es estudiante de posgrado como respuestas prototípicas) otra categoría más es Horarios (con el 22% de las menciones y se refiere a impuntualidad, cancelar supervisiones, como respuestas prototípicas)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 85 la primera columna describe las categorizaciones de los alumnos de 9º semestre a la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión? y en la segunda columna categorizaron la pregunta: ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona?

Sujeto 1	Si	Si
Sujeto 2	No	Si
Sujeto 3	Si	Si
Sujeto 4	Si	Si
Sujeto 5	Si	Si
Sujeto 6	Si	Si
Sujeto 7	No	Si
Sujeto 8	Si	Si
Sujeto 9	Si	Si
Sujeto 10	Si	No
Sujeto 11	Si	Si
Sujeto 12	Si	Si
Sujeto 13	No	Si
Sujeto 14	Si	Si
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	No	No
Sujeto 17	Si	Si
Sujeto 18	Si	Si
Sujeto 19	Si	Si

A la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión? El 79% de los participantes categorizaron Si y el 21% categorizó No.

A la pregunta:¿Volvería a supervisar con la misma persona? El 90% de los participantes categorizó Si y el 10% categorizó No.

La siguiente tabla 86 muestra la forma en que los alumnos del grupo 9º semestre categorizaron la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	No
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	No
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	Si

A la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?

Se encontró la categoría Si (En el 95% de los participantes). Se encontró la categoría No (en el 10% de los participantes).

En la tabla 87 en la primera columna se observan las categorizaciones de los alumnos participantes del 9º semestre a la pregunta: ¿Le entregó el supervisor un manual o programa para que sepa, qué es lo que se debe trabajar en la supervisión como se da en otras materias? En la segunda columna están las respuestas a: ¿Su supervisor (a) toma en cuenta los aspectos contratransferenciales, en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión?

Sujeto 1	no	Si
Sujeto 2	no	Si
Sujeto 3	no	Si
Sujeto 4	No	Si
Sujeto 5	no	Si
Sujeto 6	no	Si
Sujeto 7	no	No
Sujeto 8	no	Si
Sujeto 9	no	Si
Sujeto 10	no	No
Sujeto 11	Si	Si
Sujeto 12	No	No
Sujeto 13	Si	Si
Sujeto 14	No	Si
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	No	No
Sujeto 17	No	Si
Sujeto 18	No	Si
Sujeto 19	No	Si

A la pregunta: ¿Su supervisor le entregó un manual o programa para que sepa, qué es lo que se debe trabajar en la supervisión como se da en otras materias? Se encontró la categoría No (en el 85% de los participantes), se encontró la categoría Si (en el 15% de las menciones).

A la pregunta: ¿Su supervisor (a) si toma en cuenta los aspectos contratransferenciales, en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión? Se encontró la categoría Si (en el 79% de los participantes) y la categoría No (en el 21% de los participantes).

En la tabla 88 se observan las categorizaciones de los alumnos de 9º semestre a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	No
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	No
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	Si

A la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión? Se encontró la categoría Si (en el 89% de las menciones) y la categoría No (en el 11% de las menciones).

En la tabla 89 en la primera columna los alumnos de 9º semestre categorizaron la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor? Y en la segunda columna se describe porque.

Sujeto 1	no	Teoría
Sujeto 2	no	Transferencia
Sujeto 3	Si	Transferencia
Sujeto 4	Si	Teoría
Sujeto 5	Si	Transferencia
Sujeto 6	Si	Transferencia
Sujeto 7	Si	Teoría
Sujeto 8	no	Transferencia
Sujeto 9	Si	Transferencia
Sujeto 10	no	Teoría
Sujeto 11	Si	Transferencia
Sujeto 12	No	Teoría
Sujeto 13	Si	Transferencia
Sujeto 14	No	Teoría
Sujeto 15	Si	Transferencia
Sujeto 16	Si	Teoría
Sujeto 17	No	Teoría
Sujeto 18	Si	Transferencia
Sujeto 19	Si	Transferencia

A la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor? Se encontró la categoría Si (en el 63% de las menciones) y la categoría No (en el 37% de las menciones).

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Transferencia positiva (la mayoritaria con el 63% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a te sentirías más a gusto, te cae bien como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Teoría (mencionada por el 37% de las personas y que se refiere a: trabajar mejor compartiendo el mismo enfoque teórico, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 90 se señalan los centros propedéuticos en los que los participantes realizan sus prácticas.

Tabla 90

Sujeto 1	Equidad y Genero
Sujeto 2	Equidad y Genero
Sujeto 3	Centro de Salud DIF
Sujeto 4	USP
Sujeto 5	DIF San Nicolás
Sujeto 6	Jurisdicción Sanitaria 1
Sujeto 7	Instituto Municipal de la Mujer Gpe.
Sujeto 8	Orientación Vocacional
Sujeto 9	USP
Sujeto 10	DIF San Nicolás
Sujeto 11	Dif San Nicolás
Sujeto 12	CIJ y Renace
Sujeto 13	Dif San Nicolás
Sujeto 14	USP
Sujeto 15	USP de la facultad de psicología
Sujeto 16	Dif
Sujeto 17	Clínica Teresita
Sujeto 18	CNV
Sujeto 19	Equidad y Genero

DIF	6	CNV	1
CIJ	1	EQUIDAD Y GENERO	3
UNIDAD DE SERVICIOS PSICOLOGICOS	4	INSTITUTO DE LA MUJER	1
Clínica Teresita	1	Jurisdicción 1	2

En la tabla 91 en la primera columna, se describen las categorías de los alumnos participantes de 9º semestre a la pregunta: ¿Considera que el lugar en donde realiza la supervisión es el adecuado? En la segunda columna se describe porque.

Tabla 91 preguntas: ¿Considera que el lugar en donde realiza la supervisión es el adecuado? ¿Por qué?

Sujeto 1	si	Espacio
Sujeto 2	Si	Cómodo
Sujeto 3	no	Espacio
Sujeto 4	Si	Sin ruido
Sujeto 5	si	Cómodo
Sujeto 6	si	Espacio
Sujeto 7	poco	Incomodo
Sujeto 8	si	Cómodo
Sujeto 9	si	Cómodo
Sujeto 10	si	Cómodo
Sujeto 11	sí	Cómodo
Sujeto 12	Si	Cómodo
Sujeto 13	Si	Cómodo
Sujeto 14	Si	Cómodo
Sujeto 15	Si	Cómodo
Sujeto 16	No	Incomodo
Sujeto 17	Si	Cómodo
Sujeto 18	Si	Cómodo
Sujeto 19	Si	Espacio

A la pregunta: ¿El lugar en donde realiza la supervisión es adecuado? Se encontró la categoría Si (en el 84% de las menciones) y la categoría No (en el 16% de las menciones).

Una vez visto lo expresado por los alumnos respecto a la pregunta Se procedió a realizar un análisis de contenido de las mismas.

Vemos en la tabla 91 las categorías encontradas una denominada Cómodo (la mayoritaria con el 63% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a cercano, adecuado como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Espacio (mencionada por el 21% de las personas y que se refiere a amplio, iluminado como respuestas prototípicas) otra categoría más es Sin ruido (con el 6% de las menciones con respuestas como privado, discreto como respuestas prototípicas) y la última categoría es Incómodo (con el 10% de las menciones que incluye respuestas como alejado, con ruido).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 92 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué indicadores toma la institución, para evaluar el proceso de la supervisión? ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica.

Sujeto 1	Asistencia	No
Sujeto 2	Reportes	No
Sujeto 3	Asistencia	No
Sujeto 4	No sé	No
Sujeto 5	Reportes	No
Sujeto 6	Pacientes	No
Sujeto 7	Reportes	No
Sujeto 8	Reportes	No
Sujeto 9	Reportes	Si
Sujeto 10	No sé	Si
Sujeto 11	Pacientes	No
Sujeto 12	Reportes	Si
Sujeto 13	No sé	No
Sujeto 14	Pacientes	No
Sujeto 15	Pacientes	No
Sujeto 16	No sé	Si
Sujeto 17	No sé	No
Sujeto 18	Pacientes	No
Sujeto 19	No sé	Si

Una vez visto lo expresado por los alumnos respecto a la pregunta Se procedió a realizar un análisis de contenido de las mismas.

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Reportes (la mayoritaria con el 32% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a expedientes e archivo y viñetas como respuestas prototípicas), otra que se refiere a No sé (mencionada por el 32% de las personas) otra categoría más es Pacientes (con el 26% de las menciones referentes a cantidad de personas atendidas) otra categoría es Asistencia (con el 10% de las menciones referente a la asistencia a las supervisiones y al centro de practica)

Con respecto a la pregunta ¿Considera usted que una calificación aprobatoria o reprobatoria interfiere en el aprendizaje de la técnica analítica? Se encontró la categoría No (con el 74% de las menciones) y la categoría Si (con el 26% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 93 Preguntas: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente cómo se va a evaluar al alumno?

¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre?

Sujeto 1	Si	No
Sujeto 2	Si	No
Sujeto 3	No se	No
Sujeto 4	Si	No
Sujeto 5	Si	Si
Sujeto 6	Si	Si
Sujeto 7	Si	Si
Sujeto 8	No	No
Sujeto 9	No sé	Si
Sujeto 10	Si	Si
Sujeto 11	Si	No
Sujeto 12	No se	Si
Sujeto 13	Si	No
Sujeto 14	No se	No
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	No se	No
Sujeto 17	No se	No
Sujeto 18	No	Si
Sujeto 19	No se	Si

Con respecto a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica si se establece explícitamente cómo se va a evaluar al alumno? Se encontró la categoría Si (con el 53% de las menciones) la categoría No sé (con el 37% de las menciones) y la categoría No (con el 10% de las menciones).

Con respecto a la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre? Se encontró la categoría No (con el 53% de las menciones) y la categoría Si (con el 47% de las menciones).

La siguiente tabla 94a muestra los datos sociodemograficos de los participantes del estudio correspondientes al grupo de 10º semestre A

Tabla 94a

sujeeto	Edad	Sexo	Nivel académico	nacionalidad	Escuela de procedencia
1	21	Fem	10 sem	mex	UANL
2	22	Fem	10 sem	mex	UANL
3	21	Fem	10 sem	mex	UANL
4	23	Mas	10 sem	mex	UANL
5	21	Mas	10 sem	mex	UANL
6	21	Mas	10 sem	mex	UANL
7	23	Fem	10 sem	mex	UANL
8	21	Fem	10 sem	mex	UANL
9	25	Fem	10 sem	mex	UANL
10	21	Fem	10 sem	mex	UANL
11	24	Fem	10 sem	mex	UANL
12	21	Fem	10 sem	mex	UANL
13	21	Mas	10 sem	mex	UANL
14	21	Fem	10 sem	mex	UANL
15	21	Fem	10 sem	mex	UANL
16	22	Fem	10 sem	mex	UANL
17	21	Fem	10 sem	mex	UANL
18	21	Fem	10 sem	mex	UANL
19	22	Mas	10 sem	mex	UANL
20	23	Fem	10 sem	mex	UANL
21	21	Fem	10 sem	mex	UANL

La edad de los participantes esta en un rango de entre 21 a 25 años, 76% de los participantes del sexo femenino y 24% del sexo masculino, todos del decimo semestre y de nacionalidad mexicana, procedentes de la UANL.

Enseguida se presentan los datos referidos a los aspectos de formación la Tabla 94b. Describe el tipo de pacientes atendidos, el tiempo que ha supervisado y la modalidad de trabajo realizado con los pacientes, así como si ha realizado actividades de prevención.

Tabla 94b

	Trabaja con pacientes	Meses en supervisión	Meses como terapeuta	Modalidad de trabajo Individ. Grupal pareja fam	Meses dedicado Prevención
Sujeto 1	Niños, adultos	24	24	Individual, grupal, pareja	6
Sujeto 2	Niños, adultos, tercera Edad	24	12	Individual	8
Sujeto 3	Niños, adultos	24	12	Individual	0
Sujeto 4	Niños, adultos	24	24	Individual, grupal	12
Sujeto 5	Adultos	24	24	Individual, grupal	18
Sujeto 6	Niños, adultos	18	18	Individual	2
Sujeto 7	Niños, adultos, tercera Edad	21	21	Individual, grupal	6
Sujeto 8	Niños, adultos, tercera Edad	24	24	Individual	6
Sujeto 9	Niños, adultos	24	24	Individual	12
Sujeto 10	Niños, adultos	18	12	Individual, grupal	8
Sujeto 11	Niños, adultos, tercera Edad	24	12	Individual	8
Sujeto 12	Niños	24	12	Individual, grupal, pareja	8
Sujeto 13	Niños, adultos, tercera Edad	18	18	Individual y pareja	0
Sujeto 14	Niños, adultos, tercera Edad	24	24	Individual, grupal, pareja	12
Sujeto 15	Niños, adultos, tercera Edad	24	24	Individual, pareja	12
Sujeto 16	Niños	18	12	Individual, grupal	0
Sujeto 17	Niños, adultos, tercera Edad	24	24	Individual, pareja	12

Sujeto 18	Niños	18	18	Individual	3
Sujeto 19	Niños, adultos	18	18	Individual	9
Sujeto 20	Niños, adultos	24	24	Individual, pareja	12
Sujeto 21	Niños, adultos	24	24	Individualidad, grupal, pareja	0

La tabla 94b nos muestra que el total de los alumnos trabajan actualmente con pacientes, el 4% trabaja con adultos solamente, el 14% trabaja con niños, el 43% trabajo con niños adolescentes, adultos y tercera edad. El tiempo promedio de preparación dentro de un proceso de supervisión es de 20 meses y las modalidades de los tipos de abordajes incluyen tratamiento individual, de pareja y familiar. Los participantes refieren haber trabajado también en procesos de prevención por un tiempo promedio de 7 meses.

Tabla 95 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 9º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cómo define usted el concepto de supervisión?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Apoyo
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Analizar
Sujeto 6	Herramienta
Sujeto 7	Analizar
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Analizar
Sujeto 10	Apoyo
Sujeto 11	Herramienta
Sujeto 12	Apoyo
Sujeto 13	Apoyo
Sujeto 14	Apoyo
Sujeto 15	Apoyo
Sujeto 16	No sé
Sujeto 17	Apoyo
Sujeto 18	Apoyo
Sujeto 19	Apoyo
Sujeto 20	Herramienta
Sujeto 21	Aprendizaje

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Apoyo (la mayoritaria con el 39% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a ayuda, dialogo, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Aprendizaje (mencionada por el 29% de las personas y que se refiere a entender, resolver dudas como respuestas prototípicas) otra categoría más es herramienta (con el 14% incluyendo respuestas como un procedimiento, técnica) otra categoría es Analizar (con el 14% incluyendo respuestas como observar, intervención como prototípicas respuestas) y finalmente No se (con el 4% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 96 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué elementos considera que deben ser contenidos en una supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Viñetas
Sujeto 2	Viñetas
Sujeto 3	Lecturas
Sujeto 4	Lecturas
Sujeto 5	Teoría
Sujeto 6	Encuadre
Sujeto 7	Viñetas
Sujeto 8	Viñetas
Sujeto 9	Encuadre
Sujeto 10	Encuadre
Sujeto 11	Encuadre
Sujeto 12	Lecturas
Sujeto 13	Lecturas
Sujeto 14	Lecturas
Sujeto 15	Encuadre
Sujeto 16	Teoría
Sujeto 17	Encuadre
Sujeto 18	Escucha
Sujeto 19	Viñetas
Sujeto 20	Lecturas
Sujeto 21	Escucha

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Encuadre (la mayoritaria con el 29% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a tiempo, compromiso como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Lecturas (mencionada por el 29% de las personas y que se refiere a discusión de películas y artículos como respuestas prototípicas) otra categoría más es Viñetas (con el 23% referente a pacientes y entrevistas escritas) otra mas es Escucha (con el 10% de las menciones referente a atención a puntos de vista) y la ultima Teoría (con un 10% de las menciones referente a discurso del paciente y técnica).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 97 Categorías elaboradas a partir de las respuestas de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: Describa los elementos que deben ser contenidos en una supervisión psicoanalíticamente orientada.

Sujeto 1	Viñetas
Sujeto 2	Viñetas
Sujeto 3	Lecturas
Sujeto 4	Lecturas
Sujeto 5	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 6	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 7	Viñetas
Sujeto 8	Lecturas
Sujeto 9	Encuadre
Sujeto 10	No sé
Sujeto 11	Viñetas
Sujeto 12	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 13	Lecturas
Sujeto 14	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 15	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 16	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 17	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 18	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 19	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 20	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 21	Conceptos psicoanalíticos

Vemos en la tabla 97 A las categorías encontradas una denominada Conceptos Psicoanalíticos (la mayoritaria con el 52% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a interpretaciones, señalamientos como respuestas prototípicas), otra que se refiere a viñetas (mencionada por el 19% de las personas y que se refiere a escribir sesiones y ver pacientes como respuestas prototípicas) otra categoría más es Lecturas (con el 19% referente a análisis de casos y artículos) Encuadre (con el 5% de las menciones referente a establecer horarios y espacios) y No sé (con el 5% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 98 en la primera columna los alumnos participantes del 10º A describen ¿Cual es el modelo de supervisión que más han empleado en su práctica? y en la segunda columna, ¿Cuál es el modelo de supervisión que menos han empleado en su práctica?

Sujeto 1	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 2	Freudiano	Kleniano
Sujeto 3	Freudiano	Kleniano
Sujeto 4	Otro	Lacaniano
Sujeto 5	Freudiano, Kleniano y Lacaniano	Otro
Sujeto 6	Kleniano	Otro
Sujeto 7	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 8	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 9	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 10	Freudiano	Kleniano
Sujeto 11	Freudiano	Otro
Sujeto 12	Freudiano	Kleniano
Sujeto 13	Freudiano	Kleniano
Sujeto 14	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 15	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 16	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 17	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 18	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 19	Lacaniano	Kleniano
Sujeto 20	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 21	Freudiano	Lacaniano

Con respecto a la pregunta: ¿Cual es el modelo de supervisión que más han empleado en su práctica? Se encontró la categoría de freudiano (con el 86% de las menciones), otra es Lacaniano (con el 5% de las menciones) otra categoría Kleniano (con el 5% de las menciones) y Freudiano, Kleniano y Lacaniano (con el 5% de las menciones)
El modelo menos utilizado en su práctica categorizó Lacaniano (con el 58% de las menciones) Kleniano (con el 29% de las menciones) y Otro (con el 13% de las menciones).

Tabla 99 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

Sujeto 1	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 2	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 3	Freudiano y Lacaniano
Sujeto 4	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 5	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 6	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 7	Freudiano
Sujeto 8	Freudiano y Kleniano
Sujeto 9	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 10	Ninguno
Sujeto 11	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 12	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 13	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 14	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 15	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 16	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 17	Freudiano, Kleniano y Lacan
Sujeto 18	Freudiano
Sujeto 19	Ninguno
Sujeto 20	Freudiano y Kleniano
Sujeto 21	Freudiano y Lacaniano

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Freudiano, Kleniano y Lacaniano (la mayoritaria con el 60% de las menciones), otra que se refiere a Freudiano (mencionada por el 10% de las personas) otra categoría más es Freud y Lacan (con el 10% de las menciones) otra categoría es Freudiano y Kleniano (con el 10% de las menciones) y finalmente la categoría Ninguno (con el 10% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 100 los participantes señalan cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado en la facultad de Psicología de la UANL.

Sujeto 1	Freudiano.
Sujeto 2	Freudiano.
Sujeto 3	Freudiano.
Sujeto 4	Freudiano.
Sujeto 5	Freudiano.
Sujeto 6	Kleniano.
Sujeto 7	Freudiano.
Sujeto 8	Freudiano.
Sujeto 9	Freudiano.
Sujeto 10	Freudiano.
Sujeto 11	Freudiano
Sujeto 12	Freudiano
Sujeto 13	Freudiano
Sujeto 14	Freudiano
Sujeto 15	Freudiano
Sujeto 16	Freudiano
Sujeto 17	Freudiano
Sujeto 18	Freudiano
Sujeto 19	Freudiano
Sujeto 20	Freudiano
Sujeto 21	Freudiano

A la pregunta: ¿Cual es el modelo más utilizado en la facultad de Psicología de la UANL? Se encontró la categoría Freudiano (con el 95% de las menciones) y Kleniano (con el 5% de las menciones).

Tabla 101 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Que piensa acerca de que se utilice más el modelo Freudiano en su facultad?

Sujeto 1	Básico
Sujeto 2	Básico
Sujeto 3	Básico
Sujeto 4	Se debe valorar según el caso
Sujeto 5	Básico
Sujeto 6	Faltan supervisores con otro enfoque
Sujeto 7	Básico
Sujeto 8	Básico
Sujeto 9	Básico
Sujeto 10	Debe haber más
Sujeto 11	Básico
Sujeto 12	Básico
Sujeto 13	Debe haber más
Sujeto 14	Básico
Sujeto 15	Básico
Sujeto 16	Debe haber más
Sujeto 17	Básico
Sujeto 18	Debe haber más
Sujeto 19	Básico
Sujeto 20	Básico
Sujeto 21	Básico

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Básico (la mayoritaria con el 72% de las menciones), otra que se refiere a Debe haber más (mencionada por el 18% de las personas) otra categoría más es Se debe valorar según el caso (con el 5% de las menciones) Faltan supervisores con otro enfoque (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 102 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10^º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuál considera que sería el modelo más idóneo?

Sujeto 1	Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Depende de la institución
Sujeto 5	Depende del paciente
Sujeto 6	Depende del paciente
Sujeto 7	Freudiano
Sujeto 8	Freudiano
Sujeto 9	Depende del paciente
Sujeto 10	No sé
Sujeto 11	Freudiano
Sujeto 12	Depende de la institución
Sujeto 13	Freudiano
Sujeto 14	Depende del paciente
Sujeto 15	Freudiano
Sujeto 16	Depende del paciente
Sujeto 17	Freudiano
Sujeto 18	Depende del paciente
Sujeto 19	Depende del supervisor
Sujeto 20	Freudiano
Sujeto 21	Freudiano

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Freudiano (la mayoritaria con el 52% de las menciones), otra que se refiere a Depende del paciente (mencionada por el 29% de las menciones) otra categoría más es Depende de la institución (con el 10% de las menciones) Depende del supervisor (con 5% de las menciones) y la última categoría No sé.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 103 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Por qué lo considera el más idóneo?

Sujeto 1	No sé
Sujeto 2	Más adecuado
Sujeto 3	Más adecuado
Sujeto 4	Cualquiera es bueno
Sujeto 5	Cualquiera es bueno
Sujeto 6	Le interesa otro
Sujeto 7	Más adecuado
Sujeto 8	Más adecuado
Sujeto 9	Cualquiera es bueno
Sujeto 10	Cualquiera es bueno
Sujeto 11	Más adecuado
Sujeto 12	Más adecuado
Sujeto 13	Más adecuado
Sujeto 14	No sé
Sujeto 15	Más adecuado
Sujeto 16	Cualquiera es bueno
Sujeto 17	Más adecuado
Sujeto 18	Cualquiera es bueno
Sujeto 19	Cualquiera es bueno
Sujeto 20	Más adecuado
Sujeto 21	Más adecuado

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Más adecuado (la mayoritaria con el 52% de las menciones y aglutina respuestas que refieren es más conocido, es práctico), otra que se refiere a Cualquiera es bueno (mencionada por el 34% de las personas y que se refiere a depende de la necesidad del paciente como respuesta prototípica) otra categoría más es No sé (con el 9% de las menciones) y Le interesa otro (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 104 los alumnos participantes del 10º semestre señalan cuantos supervisores han sido varones y cuantas han sido mujeres.

Tabla 104 ¿Cuántos de sus supervisores han sido varones y cuantas mujeres?

	Varones	Mujeres
Sujeto 1	0	2
Sujeto 2	1	2
Sujeto 3	1	2
Sujeto 4	1	2
Sujeto 5	2	4
Sujeto 6	0	3
Sujeto 7	0	3
Sujeto 8	0	2
Sujeto 9	2	1
Sujeto 10	1	2
Sujeto 11	1	2
Sujeto 12	1	1
Sujeto 13	1	3
Sujeto 14	2	1
Sujeto 15	0	2
Sujeto 16	0	2
Sujeto 17	0	2
Sujeto 18	0	2
Sujeto 19	1	1
Sujeto 20	1	3
Sujeto 21	2	1

El rango de supervisores varones ha sido de 0 a 2 y supervisoras de 1 a 4.

Tabla 105 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Empatía
Sujeto 2	Amabilidad
Sujeto 3	Confianza
Sujeto 4	Empatía
Sujeto 5	Responsable
Sujeto 6	Escucha
Sujeto 7	Escucha
Sujeto 8	Escucha
Sujeto 9	Amabilidad
Sujeto 10	Confianza
Sujeto 11	Empatía
Sujeto 12	Amabilidad
Sujeto 13	Confianza
Sujeto 14	Respeto
Sujeto 15	Responsable
Sujeto 16	Amabilidad
Sujeto 17	Amabilidad
Sujeto 18	Responsable
Sujeto 19	Responsable
Sujeto 20	Empatía
Sujeto 21	Empatía

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Amabilidad (la mayoritaria con el 23% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a tolerante, accesible como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Empatía (mencionada por el 23% de las personas y que se refiere a profesional, comprensivo como respuestas prototípicas) otra categoría más es Responsable (con el 21% de las menciones que incluye interesado, puntual) Escucha (con el 14% que implica atento, receptivo) otra categoría es Confianza (con 14% de las menciones incluyendo respuestas como preparado, certero) y Respeto (con el 5% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 106 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Practicar
Sujeto 2	Maestría
Sujeto 3	Maestría
Sujeto 4	Lecturas
Sujeto 5	Lecturas
Sujeto 6	Practicar
Sujeto 7	Maestría
Sujeto 8	Practicar
Sujeto 9	Practicar
Sujeto 10	Practicar
Sujeto 11	Maestría
Sujeto 12	Lecturas
Sujeto 13	Practicar
Sujeto 14	Maestría
Sujeto 15	Practicar
Sujeto 16	Practicar
Sujeto 17	Maestría
Sujeto 18	Maestría
Sujeto 19	Practicar
Sujeto 20	Lecturas
Sujeto 21	Practicar

Vemos en la tabla 106 las categorías encontradas una denominada Practica (la mayoritaria con el 48% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a método y experiencia como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Maestría (mencionada por el 34% de las personas y que se refiere a título que reconozca sus estudios como respuestas prototípicas) otra categoría más es Lecturas (con el 20% de los casos que incluye libros y revistas científicas para entender los casos).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 107 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Escucha
Sujeto 2	Lecturas
Sujeto 3	Dedicación
Sujeto 4	Lecturas
Sujeto 5	Ejemplos
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	Ejemplos
Sujeto 8	Dedicación
Sujeto 9	Ejemplos
Sujeto 10	Lecturas
Sujeto 11	Lecturas
Sujeto 12	Ejemplos
Sujeto 13	Lecturas
Sujeto 14	Ejemplos
Sujeto 15	Dedicación
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Dedicación
Sujeto 18	Lecturas
Sujeto 19	Ejemplos
Sujeto 20	Lecturas
Sujeto 21	Lecturas

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Lecturas (la mayoritaria con el 38% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a comentar artículos como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Ejemplos (mencionada por el 34% de las personas y que se refiere a relacionarlo con su trabajo como respuestas prototípicas) otra categoría más es Dedicación (con el 19% de las menciones refiriéndose a tener disposición y tiempo) otra categoría es Escucha (con el 5% de las menciones y se refiere a estar atento y receptivo) y la última es No sé (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgó una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 108 se muestran las categorías encontradas y cuál le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 108 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10^o semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuales características personales del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Prejuicios
Sujeto 2	Prepotencia
Sujeto 3	Prepotencia
Sujeto 4	Irresponsabilidad
Sujeto 5	No sé
Sujeto 6	Muchas ocupaciones
Sujeto 7	Problemas de personalidad
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	Prepotencia
Sujeto 10	Problemas de personalidad
Sujeto 11	Prejuicios
Sujeto 12	Problemas de personalidad
Sujeto 13	Problemas de personalidad
Sujeto 14	Irresponsabilidad
Sujeto 15	Problemas de personalidad
Sujeto 16	Prepotencia
Sujeto 17	No sé
Sujeto 18	Prepotencia
Sujeto 19	Muchas ocupaciones
Sujeto 20	Prepotencia
Sujeto 21	Irresponsabilidad

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Prepotencia (la mayoritaria con el 29% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a arrogante, cerrado, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Problemas de personalidad (mencionada por el 23% de las personas y que se refiere a estar de mal humor. Meter sus cosas como respuestas prototípicas) otra categoría más es No sé (con el 14% de las menciones) Irresponsabilidad (con el 14% de las menciones y referente a no pone atención ni interés) otra categoría es Muchas ocupaciones (con el 10% de las menciones y referente a que no tiene tiempo o no va a supervisar) y Prejuicios (con el 10% de las menciones referente a ser cerrado y no aceptar cambios).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la siguiente tabla 109 se muestran las categorías encontradas y cual le correspondería a cada alumno en función de su respuesta.

Tabla 109 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10^º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuales características de formación del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Pocos conocimientos
Sujeto 2	Pocos conocimientos
Sujeto 3	No sé
Sujeto 4	Pocos conocimientos
Sujeto 5	No sé
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	Pocos conocimientos
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	Pocos conocimientos
Sujeto 10	Pocos conocimientos
Sujeto 11	Pocos conocimientos
Sujeto 12	Pocos conocimientos
Sujeto 13	Pocos conocimientos
Sujeto 14	Pocos conocimientos
Sujeto 15	Pocos conocimientos
Sujeto 16	Pocos conocimientos
Sujeto 17	No sé
Sujeto 18	Pocos conocimientos
Sujeto 19	Pocos conocimientos
Sujeto 20	Pocos conocimientos
Sujeto 21	Problemas Personales

Vemos en la tabla 109 las categorías encontradas una denominada Pocos Conocimientos (la mayoritaria con el 72% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no saber mucho, sin título como respuestas prototípicas), otra que se refiere a No sé (mencionada por el 24% de las personas) otra categoría más es Problemas personales (con el 5% de las menciones y se refiere a no tener ética y ser flojo)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 110 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuales características didácticas del supervisor dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No usar tecnología
Sujeto 2	No recomendar lectura
Sujeto 3	No ser confiable
Sujeto 4	No ser confiable
Sujeto 5	No sé
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	No ser confiable
Sujeto 8	No recomendar lecturas
Sujeto 9	No ser confiable
Sujeto 10	No ser confiable
Sujeto 11	No recomendar lecturas
Sujeto 12	No ser confiable
Sujeto 13	No recomendar lecturas
Sujeto 14	No ser confiable
Sujeto 15	No sé
Sujeto 16	No sé
Sujeto 17	No sé
Sujeto 18	No ser confiable
Sujeto 19	No recomendar lecturas
Sujeto 20	No sé
Sujeto 21	No ser confiable

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada No ser confiable (la mayoritaria con el 43% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no acepta otras ideas, no te escucha como respuestas prototípicas), otra que se refiere a No sé (mencionada por el 29% de las menciones) otra categoría más es No recomendar lecturas (con el 24% de las menciones y se refiere a no poder comparar teoría y ejemplos con el caso) y No usar tecnología (con el 5% de las menciones y referente a no usar internet).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 111 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles consideran que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente un supervisor(a) psicoanalítico?

Sujeto 1	Conocimientos
Sujeto 2	Conocimientos
Sujeto 3	Formación
Sujeto 4	Formación
Sujeto 5	Formación
Sujeto 6	Formación
Sujeto 7	Conocimientos
Sujeto 8	Conocimientos
Sujeto 9	Formación
Sujeto 10	Conocimientos
Sujeto 11	Formación
Sujeto 12	Formación
Sujeto 13	Conocimientos
Sujeto 14	Conocimientos
Sujeto 15	Conocimientos
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Formación
Sujeto 18	Conocimientos
Sujeto 19	Formación
Sujeto 20	Conocimientos
Sujeto 21	Conocimientos

Vemos en la tabla 111 las categorías encontradas una denominada Conocimientos (la mayoritaria con el 58% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a experiencia y teoría, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Formación (mencionada por el 42% de las personas y que se refiere a poseer un título de estudios de maestría como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 112. Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que sean las mayores dificultades para llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 2	No horarios disponibles
Sujeto 3	No horarios disponibles
Sujeto 4	No horarios disponibles
Sujeto 5	No horarios disponibles
Sujeto 6	Alumnos incumplidos
Sujeto 7	No horarios disponibles
Sujeto 8	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 9	No horarios disponibles
Sujeto 10	No horarios disponibles
Sujeto 11	No sé
Sujeto 12	No horarios disponibles
Sujeto 13	No horarios disponibles
Sujeto 14	No hay espacio adecuado
Sujeto 15	No horarios disponibles
Sujeto 16	No sé
Sujeto 17	Alumnos incumplidos
Sujeto 18	No hay espacio adecuado
Sujeto 19	No sé
Sujeto 20	No hay espacio adecuado
Sujeto 21	No horarios disponibles

Vemos en la tabla 112 las categorías encontradas una denominada No horarios disponibles (la mayoritaria con el 52% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a poco tiempo para supervisar, impuntualidad, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a No hay espacio adecuado (mencionada por el 15% de las personas y que se refiere a el consultorio está lejos, hay ruido como respuestas prototípicas) otra categoría más es No sé (con el 15% de las menciones) otra categoría es Alumnos Incumplidos (con el 10% de las menciones incluyendo faltas de alumnos y no quieren ver pacientes) y la ultima poca experiencia del supervisor (con el 10% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 113 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10^o semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuales son los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Ganas de trabajar
Sujeto 2	Disposición del supervisor
Sujeto 3	Tener tiempo
Sujeto 4	Tener pacientes
Sujeto 5	Disposición del supervisor
Sujeto 6	Tener tiempo
Sujeto 7	Conocimientos
Sujeto 8	Disposición del supervisor
Sujeto 9	Disposición del supervisor
Sujeto 10	Tener tiempo
Sujeto 11	Conocimientos
Sujeto 12	Tener tiempo
Sujeto 13	Conocimientos
Sujeto 14	Tener pacientes
Sujeto 15	Conocimientos
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Tener pacientes
Sujeto 18	Disposición del supervisor
Sujeto 19	Ganas de trabajar
Sujeto 20	Conocimientos
Sujeto 21	Conocimientos

Vemos en la tabla 113 las categorías encontradas una denominada Conocimientos (la mayoritaria con el 34% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a experiencia, guía, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Disposición del supervisor (mencionada por el 24% de las personas y que se refiere a atención, ayudar como respuestas prototípicas) otra categoría más es Tener tiempo (con el 20% de las menciones refiriéndose a no ser muchos alumnos) otra categoría es Tener pacientes (con el 13% de las menciones y referente a viñetas y atender a la gente) la última categoría es Ganas de trabajar (con el 9% de las menciones refiriéndose a ser trabajador, y honesto).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 114 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo una supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Aprendizaje
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Aprendizaje
Sujeto 7	Aprendizaje
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Aprendizaje
Sujeto 10	Personales
Sujeto 11	Personales
Sujeto 12	Otro punto de vista
Sujeto 13	Personales
Sujeto 14	Otro punto de vista
Sujeto 15	Aprendizaje
Sujeto 16	Aprendizaje
Sujeto 17	Aprendizaje
Sujeto 18	Aprendizaje
Sujeto 19	Aprendizaje
Sujeto 20	Aprendizaje
Sujeto 21	Aprendizaje

Vemos en la tabla 114 las categorías encontradas una denominada Aprendizaje (la mayoritaria con el 76% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a intervenir, formar como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Personales (mencionada por el 14% de las personas y que se refiere a crecimiento, madurez como respuestas prototípicas) otra categoría más es Otro Punto de vista (con el 10% de las menciones y referentes a tener una guía y apoyo).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 115 Categorizaciones a las respuestas de los alumnos a la pregunta: ¿Su supervisor(a) le proporciono anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	No
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si,
Sujeto 6	No
Sujeto 7	No
Sujeto 8	No
Sujeto 9	No
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	No
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto18	No
Sujeto19	Si
Sujeto20	Si
Sujeto 21	No

A la pregunta: ¿Su supervisor(a) le proporciono anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de supervisión? Se encontró la categoría Si (en el 62% de las menciones de los participantes), y la categoría No (en el 38% de las menciones de los participantes).

La tabla 116 contiene las categorizaciones a las respuestas de los alumnos participantes del 10 A ante la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	No
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	Si
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

Con las respuestas de los alumnos a la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial? Se obtuvieron la categoría Si (en el 95% de las menciones) y la categoría No (con el 5% de las menciones).

Tabla 117 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con su supervisor?

Sujeto 1	Horario
Sujeto 2	Horario
Sujeto 3	Ninguna
Sujeto 4	Ninguna
Sujeto 5	Ninguna
Sujeto 6	Ninguna
Sujeto 7	Ninguna
Sujeto 8	Ninguna
Sujeto 9	Maltrato
Sujeto 10	Ninguna
Sujeto 11	Ninguna
Sujeto 12	Ninguna
Sujeto 13	Horario
Sujeto 14	Maltrato
Sujeto 15	Ninguna
Sujeto 16	Maltrato
Sujeto 17	Ninguna
Sujeto 18	Ninguna
Sujeto 19	Ninguna
Sujeto 20	Ninguna
Sujeto 21	Horario

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Ninguna (la mayoritaria con el 67% de las menciones) otra que se refiere a Horario (mencionada por el 19% de las personas y que se refiere a llegar tarde, faltar como respuestas prototípicas) otra categoría más es Maltrato (con el 14% de las menciones referentes a regaños y sentir que se burlan).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 118 se observan las categorías de las respuestas de los alumnos participantes del 10º A cuando contestaron la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	No
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	No
Sujeto 9	No
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si,
Sujeto 13	No
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	No
Sujeto 17	No
Sujeto18	No
Sujeto19	Si
Sujeto20	Si
Sujeto 21	Si.

Con las respuestas a la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión? Se encontró la categoría SI (con el 52% de las menciones) y la categoría No (con el 48% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 119 muestra las categorías a las respuestas de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	No
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	No
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	No
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	No
Sujeto 19	Si
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

En base a las respuestas de la pregunta: ¿Volvería a iniciar un proceso de supervisión con la misma persona? Se obtuvo la categoría Si (con el 80% de las menciones) y la categoría No (con el 20% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 120 muestra las categorías a las respuestas de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	No
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	Si
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

En base a las respuestas de los participantes a la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión? Se obtuvo la categoría Si (en el 95% de las menciones) y la categoría No (en el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 121 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿El supervisor les entrego un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	No
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	No
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	No
Sujeto 9	No
Sujeto 10	No
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	No
Sujeto 15	No
Sujeto 16	No
Sujeto 17	No
Sujeto 18	No
Sujeto 19	No
Sujeto 20	No
Sujeto 21	No

En base a las respuestas a la pregunta: ¿El supervisor les entrego un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias? Se obtuvo la categoría No (en el 62% de las menciones) y la categoría Si (con el 38% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 122 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de la supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	No
Sujeto 19	Si
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

En base a las respuestas a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de la supervisión? Se obtuvo la categoría Si (con el 90% de las menciones) y la categoría No (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 123 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales, en la relación terapeuta paciente dentro del trabajo de supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	No
Sujeto 19	Si
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

En base a las respuestas a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales, en la relación terapeuta paciente dentro del trabajo de supervisión? Se obtuvo la categoría Si (con el 95% de las menciones) y la categoría No (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 124 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	No
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	No
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	No
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	No
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	Si
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

En base a las respuestas a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor? Se obtuvo la categoría Si (con el 80% de las menciones) y la categoría No (con el 20% de las menciones).

La siguiente tabla 125 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Porque consideran importante que el supervisado elija a su supervisor?

Sujeto 1	Transferencia
Sujeto 2	Transferencia
Sujeto 3	Transferencia
Sujeto 4	Transferencia
Sujeto 5	Transferencia
Sujeto 6	Transferencia
Sujeto 7	Transferencia
Sujeto 8	Transferencia
Sujeto 9	Transferencia
Sujeto 10	Transferencia
Sujeto 11	Transferencia
Sujeto 12	Transferencia
Sujeto 13	Transferencia
Sujeto 14	Transferencia
Sujeto 15	Transferencia
Sujeto 16	Transferencia
Sujeto 17	Transferencia
Sujeto 18	Transferencia
Sujeto 19	Transferencia
Sujeto 20	Teoría
Sujeto 21	Transferencia

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Transferencia (la mayoritaria con el 95% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a me sentiría mejor, confiado como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Teoría (mencionada por el 5% de las personas y que se refiere a compartir un esquema teórico como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 126 se observan las instituciones en que los participantes realizan sus prácticas.

Sujeto 1	DIF	1
Sujeto 2	USP	3
Sujeto 3	DIF	1
Sujeto 4	ISSSTE Regional	2
Sujeto 5	Orientación Vocacional FAPSI	15
Sujeto 6	Clínica Teresita	5
Sujeto 7	Clínica y laboratorio Teresita	5
Sujeto 8	DIF	1
Sujeto 9	USP	3
Sujeto 10	USP	3
Sujeto 11	USP	3
Sujeto 12	USP	3
Sujeto 13	USP (Urgencia)	3
Sujeto 14	Equidad y Genero	10
Sujeto 15	Instituto de la Mujer, Anteriormente grupo Transregio	11
Sujeto 16	DIF Apodaca	1
Sujeto 17	DIF	1
Sujeto 18	DIF	1
Sujeto 19	USP	3
Sujeto 20	USP	3
Sujeto 21	Equidad y Genero	10

Categorías encontradas			
DIF	6	ORIENTACION VOCACIONAL	1
ISSSTE REGIONAL	1	EQUIDAD Y GENERO	2
UNIDAD DE SERVICIOS PSICOLOGICOS	8	INSTITUTO DE LA MUJER	1
CLINICA TERESITA	2		

La siguiente tabla 127 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Considera que el lugar donde realiza la supervisión es adecuado?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	No
Sujeto 19	Si
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

En base a las respuestas emitidas a la pregunta: ¿Considera que el lugar donde realiza la supervisión es adecuado? Se obtuvo la categoría Si (con el 95% de las menciones) y la categoría No (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 128 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Por qué considera que el lugar donde realiza la supervisión es adecuado?

Sujeto 1	Sin ruido
Sujeto 2	Espacio
Sujeto 3	Cómodo
Sujeto 4	Cómodo
Sujeto 5	Cómodo
Sujeto 6	Cómodo
Sujeto 7	Cómodo
Sujeto 8	Espacio
Sujeto 9	Espacio
Sujeto 10	Cómodo
Sujeto 11	Cómodo
Sujeto 12	Cómodo
Sujeto 13	Cómodo
Sujeto 14	Cómodo
Sujeto 15	Sin ruido
Sujeto 16	Cómodo
Sujeto 17	Cómodo
Sujeto 18	Incomodo
Sujeto 19	Cómodo
Sujeto 20	Cómodo
Sujeto 21	Sin ruido

Vemos en la tabla 128 las categorías encontradas una denominada Cómodo (la mayoritaria con el 67% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a cercano, agradable, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Espacio (mencionada por el 14% de las personas y que se refiere a amplio, iluminado como respuestas prototípicas) otra categoría más es Sin Ruido (con un 14% de las menciones refiriéndose a sin distractores) y la última es Incomodo (con el 5% de las menciones refiriéndose que no es privado y hay ruido).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 129 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué indicadores toma la institución para evaluar el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Asistencia
Sujeto 2	Asistencia
Sujeto 3	No sé
Sujeto 4	Pacientes
Sujeto 5	Asistencia
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	Asistencia
Sujeto 8	Asistencia
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	Reportes
Sujeto 11	Pacientes
Sujeto 12	Asistencia
Sujeto 13	Reportes
Sujeto 14	Pacientes
Sujeto 15	No sé
Sujeto 16	Reportes
Sujeto 17	Reportes
Sujeto 18	Asistencia
Sujeto 19	Reportes
Sujeto 20	Asistencia
Sujeto 21	Asistencia

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Asistencia (la mayoritaria con el 43% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a cumplir con el horario, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Reportes (mencionada por el 24% de las personas y que se refiere a entregar documentos en archivo, como respuestas prototípicas) otra categoría más es No sé (con el 19% de las menciones) y por ultimo Pacientes (con el 14% de las menciones y se refiere a personas atendidas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 130 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Sí
Sujeto 4	No
Sujeto 5	No
Sujeto 6	No
Sujeto 7	No
Sujeto 8	No
Sujeto 9	No
Sujeto 10	No
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	No
Sujeto 14	No
Sujeto 15	Sí
Sujeto 16	Sí
Sujeto 17	No
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	No
Sujeto 20	Sí
Sujeto 21	No

En base a las respuestas obtenidas de la pregunta: ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica? Se obtuvo la categoría: No (con el 62% de las menciones) y la categoría Si (con el 38% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 131 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	No se
Sujeto 3	No se
Sujeto 4	No se
Sujeto 5	No se
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	No
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	No se
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	No
Sujeto 16	No se
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	No
Sujeto 19	No se
Sujeto 20	No
Sujeto 21	No

En base a las respuestas emitidas por los alumnos a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno? Se obtuvo la categoría Si (con el 43% de las menciones) y la categoría No sé (con el 34% de las menciones) y por último la categoría No (con el 23% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 132 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Consideran necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	No
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	No
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	Si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	No
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	No
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	No
Sujeto 20	Si
Sujeto 21	Si

En base a las respuestas emitidas por los alumnos del 10º semestre a la pregunta: ¿Consideran necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre? Se obtuvo la categoría Si (con el 72% de las menciones) y la categoría No (con el 28% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 133 muestra los datos socio demográficos de los Participantes del estudio correspondientes al grupo de 10º semestre (B).

En la Tabla 133 se observan los datos de identificación de los participantes pertenecientes al 10º semestre grupo B.

Sujeto	Edad	Sexo	Nivel académico	Nacionalidad	Escuela de procedencia
1	23	M	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
2	21	M	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
3	22	M	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
4	22	M	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
5	23	F	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
6	24	F	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
7	21	M	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
8	22	F	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
9	22	F	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
10	27	F	10º sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
11	22	M	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
12	23	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
13	22	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
14	22	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
15	22	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
16	23	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
17	22	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
18	24	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L
19	28	F	10 sem	mexicana	Facultad de Psicología-U.A.N.L

El rango de edad de los participantes es entre 21 y 28 años, el 31% de sexo masculino y el 69% de sexo femenino, todos pertenecientes al decimo semestre de facultad, de nacionalidad mexicana y procedentes de la UANL.

En la tabla 134 se registra el tipo de pacientes atendidos, los meses en supervisión, meses como terapeuta, modalidad de trabajo y los meses dedicados a la prevención.

Tabla 134

	Trabaja con pacientes		meses en supervisión	meses como terapeuta	Modalidad de trabajo		Meses dedicado a Prevención
Sujeto 1	Niños, adul, tercera ed	4	24	24	Individual	1	0
Sujeto 2	Niños, adul.	3	18	18	Individual	1	6
Sujeto 3	Niños, adul, tercera ed.	4	24	24	Individual	1	0
Sujeto 4	Niños, adul.	3	24	24	Individual	1	12
Sujeto 5	Niños, adul, tercera ed.	4	24	6	Individual	1	0
Sujeto 6	Adultos.	1	24	24	Individual, grupal	2	8
Sujeto 7	Niños, adul, tercera ed.	4	24	24	Individual	1	0
Sujeto 8	Niños, adul.	3	24	24	Individual	1	0
Sujeto 9	Niños, adul.	3	19	19	Individual	1	6
Sujeto 10	Niños, adul.	3	18	18	Individual	1	12
Sujeto 11	Niños, adul.	3	12	12	individual	1	12
Sujeto 12	Niños, adul.	3	24	24	individual	1	36
Sujeto 13	Niños, adul.	3	24	24	Individual, grupal, pareja	5	0
Sujeto 14	Niños, adul.	3	11	12	individual	1	12
Sujeto 15	Niños, adul.	3	24	24	Individual y grupal	2	12
Sujeto 16	Niños, adul.	3	24	24	Individual	1	18
Sujeto 17	Niños, adul.	3	18	6	Individual	1	12
Sujeto 18	Niños, adul.	3	12	12	Individual	1	12
Sujeto 19	Niños, adul.	3	24	24	individual	1	0

La tabla 134 nos muestra que el total de los alumnos trabajan actualmente con pacientes, el 5% trabaja con adultos solamente, el 95% trabajo con niños, adultos y tercera edad. El tiempo promedio de preparación dentro de un proceso de supervisión es de 20 meses y las modalidades de los tipos de abordajes incluyen tratamiento individual, de pareja y familiar. Los participantes refieren haber trabajado también en procesos de prevención por un tiempo promedio de 8 meses.

Tabla 135 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre B en cuanto a la pregunta: ¿Cómo define usted el concepto de supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Apoyo
Sujeto 2	Aprendizaje
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Apoyo
Sujeto 5	Apoyo
Sujeto 6	Apoyo
Sujeto 7	Analizar
Sujeto 8	Apoyo
Sujeto 9	Aprendizaje
Sujeto 10	Apoyo
Sujeto 11	Apoyo
Sujeto 12	Apoyo
Sujeto 13	Apoyo
Sujeto 14	Apoyo
Sujeto 15	Apoyo
Sujeto 16	Apoyo
Sujeto 17	Apoyo
Sujeto 18	Aprendizaje
Sujeto 19	Aprendizaje

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Apoyo (la mayoritaria con el 69% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a Orientación, dialogo, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Aprendizaje (mencionada por el 26% de las personas y que se refiere a enseñanza y resolver dudas como respuestas prototípicas) otra categoría más es Análisis (con el 5% de las menciones referentes a intervención o procedimiento).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 136 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Que elementos considera que deben ser contenidos en una supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Viñetas
Sujeto 2	Viñetas
Sujeto 3	Teoría
Sujeto 4	Teoría
Sujeto 5	Viñetas
Sujeto 6	Teoría
Sujeto 7	Teoría
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	Viñetas
Sujeto 10	Lecturas
Sujeto 11	Encuadre
Sujeto 12	Viñetas
Sujeto 13	Teoría
Sujeto 14	Teoría
Sujeto 15	Analizar
Sujeto 16	No sé
Sujeto 17	Encuadre
Sujeto 18	Encuadre
Sujeto 19	Viñetas

Vemos en la tabla 136 las categorías encontradas una denominada Teoría (la mayoritaria con el 32% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a transferencia, señalamientos, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Viñetas (mencionada por el 32% de las personas y que se refiere a entrevistas, pacientes, como respuestas prototípicas) otra categoría más es Encuadre (con el 16% de la menciones referentes a horarios y fechas) otra es Lecturas (con el 10% de las menciones referentes a artículos y análisis de películas) y la ultima es Escucha (con el 5% de las menciones referente a retroalimentar).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 137 en la primera columna se señalan las categorías de los alumnos de 10º semestre grupo B a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión más utilizado en su práctica? y en la segunda columna las categorías a la pregunta: ¿Cuál es el modelo menos utilizado?

Sujeto 1	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 2	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 3	Freudiano	Kleniano
Sujeto 4	Freudiano	Kleniano
Sujeto 5	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 6	Freudiano	Otro
Sujeto 7	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 8	Kleniano	Lacaniano
Sujeto 9	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 10	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 11	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 12	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 13	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 14	Lacaniano	Kleniano
Sujeto 15	Lacaniano	Otro
Sujeto 16	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 17	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 18	Freudiano	Lacaniano
Sujeto 19	Freudiano	Kleniano

En base a las respuestas emitidas por los alumnos del 10º semestre a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión más utilizado en su práctica? Se obtuvieron las siguientes categorías: Freudiano (con el 84% de las menciones) Lacaniano (con el 10% de las menciones), Kleniano (con el 5% de las menciones).

En base a las respuestas emitidas por los alumnos del 10º semestre a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión menos utilizado en su práctica? Se obtuvieron las siguientes categorías: Lacaniano (con el 69% de las menciones) Kleniano (con el 20% de las menciones) y Otros (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 138 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º B en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

Sujeto 1	Freudiano y Kleniano
Sujeto 2	Freudiano y Kleniano
Sujeto 3	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 6	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 7	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 8	Freudiano y Kleniano
Sujeto 9	Freudiano
Sujeto 10	Freudiano
Sujeto 11	Freudiano
Sujeto 12	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 13	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 14	Lacaniano
Sujeto 15	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 16	Freudiano y Kleniano
Sujeto 17	Freudiano y Kleniano
Sujeto 18	Freudiano y Kleniano
Sujeto 19	Freudiano y Lacaniano

Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Freudiano, Kleniano y Lacaniano (la mayoritaria con el 37% de las menciones), otra que se refiere a Freudiano y Kleniano (mencionada por el 31% de las menciones) otra categoría más es Freudiano (con el 21% de las menciones) otra categoría es Lacaniano (con el 5% de las menciones) y la última categoría es Freudiano y Lacaniano (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 139 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º B a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado en la facultad de psicología de la UANL.?

Sujeto 1	Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Creo que el Freudiano
Sujeto 5	Freudiano
Sujeto 6	Ortodoxo
Sujeto 7	Freudiano creo yo
Sujeto 8	Freudiano
Sujeto 9	La del Yo (según lo que conozco)
Sujeto 10	Escuela del Yo
Sujeto 11	Supongo que el freudiano
Sujeto 12	Freudiano
Sujeto 13	Nosé
Sujeto 14	No lo se
Sujeto 15	De la escuela del yo
Sujeto 16	No sé, solo he estado en un área
Sujeto 17	Freudiano
Sujeto 18	Freudiano, Kleniano
Sujeto 19	Freudiano

En base a las respuestas emitidas por los alumnos del 10º B a la pregunta: ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado en la facultad de psicología de la UANL? Se obtuvieron las siguientes categorías: Freudiano (con el 74% de las menciones) No sé (con el 16% de las menciones) Freudiano y Kleniano (con el 5% de las menciones) Freudiano, Kleniano y Lacaniano (con el 5% de las menciones).

Tabla 140 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10^o semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué piensa de que se utilice ese modelo en la facultad de psicología de la UANL?

Sujeto 1	Básico
Sujeto 2	Básico
Sujeto 3	Básico
Sujeto 4	Debe haber más
Sujeto 5	Básico
Sujeto 6	Básico
Sujeto 7	Faltan supervisores con otro enfoque
Sujeto 8	Básico
Sujeto 9	Básico
Sujeto 10	Básico
Sujeto 11	Básico
Sujeto 12	Básico
Sujeto 13	Debe haber más
Sujeto 14	Debe haber más
Sujeto 15	Debe haber más
Sujeto 16	Debe haber más
Sujeto 17	Básico
Sujeto 18	Debe haber más
Sujeto 19	Debe haber más

Vemos en la tabla 140 las categorías encontradas una denominada Básico (la mayoritaria con el 58% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a es el que se ve en clase, Me agrada, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Debe haber más (mencionada por el 37% de las personas y que se refiere a Hay que ser más flexible, existen otros, como respuestas prototípicas) otra categoría más es Faltan supervisores con otro enfoque (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 141 Muestra las categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cual modelo considera que sería el más idóneo?

Sujeto 1	Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	No sé
Sujeto 5	Depende del paciente
Sujeto 6	Freudiano
Sujeto 7	Depende del paciente
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	Freudiano
Sujeto 11	Freudiano
Sujeto 12	Depende del supervisor
Sujeto 13	Depende del supervisor
Sujeto 14	Freudiano
Sujeto 15	No sé
Sujeto 16	Cualquiera es bueno
Sujeto 17	Freudiano
Sujeto 18	Freudiano
Sujeto 19	Freudiano

Vemos en la tabla 141 las categorías encontradas una denominada Freudiano (la mayoritaria con el 53% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a es básico, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a No sé (mencionada por el 22% de las personas) otra categoría más es Depende del supervisor (con el 10% de las menciones y referente a depende de lo que sugiera el supervisor), otra categoría es Depende del caso (con el 10% de las menciones, con respuestas como, es necesario ver la necesidad de paciente) y una última, Cualquiera es bueno (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 142 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre B en cuanto a la pregunta: ¿Porque consideran que ese modelo es el idóneo?

Sujeto 1	Más adecuado
Sujeto 2	Más adecuado
Sujeto 3	Más adecuado
Sujeto 4	Cualquiera es bueno
Sujeto 5	Le interesa otro
Sujeto 6	Más adecuado
Sujeto 7	Más adecuado
Sujeto 8	Cualquiera es bueno
Sujeto 9	Más adecuado
Sujeto 10	Más adecuado
Sujeto 11	Más adecuado
Sujeto 12	Cualquiera es bueno
Sujeto 13	Más adecuado
Sujeto 14	Más adecuado
Sujeto 15	Más adecuado
Sujeto 16	Cualquiera es bueno
Sujeto 17	Más adecuado
Sujeto 18	Cualquiera es bueno
Sujeto 19	Cualquiera es bueno

Vemos en la tabla 142 las categorías encontradas una denominada Más adecuado (la mayoritaria con el 63% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a es práctico, responde a lo social, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Cualquiera es bueno (mencionada por el 31% de las personas y que se refiere a cualquier modelo puede ayudar, como respuestas prototípicas) otra categoría más es Le interesa otro (con el 5% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 143 se describen la cantidad de supervisores varones y de supervisoras que han tenido los participantes.

Tabla 143. Pregunta: De los supervisores que has tenido: ¿Cuántos han sido varones y cuantas mujeres?

Sujeto	Varón	Mujer
1	0	2
2	0	2
3	0	2
4	1	1
5	0	2
6	1	1
7	0	2
8	0	1
9	0	2
10	0	2
11	1	2
12	1	0
13	0	1
14	1	1
15	1	2
16	2	1
17	0	2
18	1	1
19	2	1

El rango de supervisores varones es de 0 a 2 y el de supervisoras es de 0 a 2

Tabla 144 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre B en cuanto a la pregunta: ¿Qué características personales del supervisor facilitan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Empatía
Sujeto 2	Escucha
Sujeto 3	Amabilidad
Sujeto 4	Amabilidad
Sujeto 5	Escucha
Sujeto 6	Amabilidad
Sujeto 7	Amabilidad
Sujeto 8	Amabilidad
Sujeto 9	Amabilidad
Sujeto 10	Responsable
Sujeto 11	Responsable
Sujeto 12	Empatía
Sujeto 13	Amabilidad
Sujeto 14	Amabilidad
Sujeto 15	Escucha
Sujeto 16	Escucha
Sujeto 17	Amabilidad
Sujeto 18	Amabilidad
Sujeto 19	Empatía

Vemos en la tabla 144 las categorías encontradas una denominada Amabilidad (la mayoritaria con el 53% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a cortés, atento, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Escucha (mencionada por el 21% de las personas y que se refiere a analítico, como respuesta prototípica) otra categoría más es empatía (con el 16% de las menciones refiriéndose a comprensivo) y por ultima Respeto (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 145 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué características de formación del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Maestría
Sujeto 2	Maestría
Sujeto 3	Maestría
Sujeto 4	Maestría
Sujeto 5	Maestría
Sujeto 6	Practicas
Sujeto 7	Maestría
Sujeto 8	Lecturas
Sujeto 9	Practicas
Sujeto 10	Practicas
Sujeto 11	Maestría
Sujeto 12	Maestría
Sujeto 13	Practicas
Sujeto 14	Practicas
Sujeto 15	Maestría
Sujeto 16	Lecturas
Sujeto 17	Practicas
Sujeto 18	Practicas
Sujeto 19	Practicas

Vemos en la tabla 145 las categorías encontradas una denominada Maestría (la mayoritaria con el 47% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a una formación oficial como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Practica (mencionada por el 42% de las personas y que se refiere a experiencia clínica como respuestas prototípicas) otra categoría más es Lecturas (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 146 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Qué características didácticas del supervisor facilitan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Escucha
Sujeto 2	Lecturas
Sujeto 3	Escucha
Sujeto 4	Lecturas
Sujeto 5	Dedicación
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	Ejemplos
Sujeto 8	Lecturas
Sujeto 9	Escucha
Sujeto 10	Ejemplos
Sujeto 11	Lecturas
Sujeto 12	Ejemplos
Sujeto 13	No sé
Sujeto 14	Ejemplos
Sujeto 15	No sé
Sujeto 16	Ejemplos
Sujeto 17	Ejemplos
Sujeto 18	Escucha
Sujeto 19	Lecturas

Vemos en la tabla 146 las categorías encontradas una denominada Ejemplos (la mayoritaria con el 31% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a relacionarlo con su experiencia como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Lecturas (mencionada por el 26% de las personas y que se refiere a recomendar artículos y análisis de casos, como respuestas prototípicas) otra categoría más es Escucha (con el 21% de las menciones referentes a atención) otra categoría mas es No sé (con el 17% de las menciones) y por último la categoría Dedicación (con el 5% de las menciones, refiriéndose a disposición y tiempo para supervisar).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 147 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre B en cuanto a la pregunta: ¿Qué características personales del supervisor dificultan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Prepotencia
Sujeto 2	Muchas ocupaciones
Sujeto 3	Irresponsabilidad
Sujeto 4	Muchas ocupaciones
Sujeto 5	Muchas ocupaciones
Sujeto 6	Muchas ocupaciones
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	Problemas de Personalidad
Sujeto 9	Prepotencia
Sujeto 10	Transferencia Negativa
Sujeto 11	Problemas de Personalidad
Sujeto 12	Irresponsabilidad
Sujeto 13	Irresponsabilidad
Sujeto 14	Prepotencia
Sujeto 15	Irresponsabilidad
Sujeto 16	Muchas ocupaciones
Sujeto 17	Muchas ocupaciones
Sujeto 18	Muchas ocupaciones
Sujeto 19	Prepotencia

Vemos en la tabla 147 las categorías encontradas una denominada Muchas Ocupaciones (la mayoritaria con el 36% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no asiste y cancela seguido como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Prepotente (mencionada por el 22% de las personas y que se refiere a no tomar en cuenta otros puntos de vista como respuestas prototípicas) otra categoría más es Irresponsable (con el 22% de las menciones refiriéndose a no ético, no interesado, como respuesta prototípica), otra categoría es problemas de Personalidad (con el 10% de las menciones refiriéndose a llegar de mal humor) otra categoría es Transferencia Negativa (con el 5% de las menciones) y No sé (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 148 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10^o semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características de formación del supervisor dificultan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Poco conocimiento
Sujeto 2	No dirigir
Sujeto 3	Poco conocimiento
Sujeto 4	Poco conocimiento
Sujeto 5	Poco conocimiento
Sujeto 6	Poco conocimiento
Sujeto 7	Poco conocimiento
Sujeto 8	Poco conocimiento
Sujeto 9	Poco conocimiento
Sujeto 10	Poco conocimiento
Sujeto 11	Poco conocimiento
Sujeto 12	Poco conocimiento
Sujeto 13	Poco conocimiento
Sujeto 14	No dirigir
Sujeto 15	Poco conocimiento
Sujeto 16	Poco conocimiento
Sujeto 17	No dirigir
Sujeto 18	Poco conocimiento
Sujeto 19	Poco conocimiento

Vemos en la tabla 148 las categorías encontradas una denominada Poco conocimiento (la mayoritaria con el 84% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no saber entender como respuesta prototípica), otra que se refiere a No Dirigir (mencionada por el 16% de las personas y que se refiere a no ser claro y objetivo como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 149 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles características didácticas del supervisor dificultan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	No ser confiable
Sujeto 2	No ser confiable
Sujeto 3	No ser confiable
Sujeto 4	No recomendar lecturas
Sujeto 5	No ser confiable
Sujeto 6	No sé
Sujeto 7	No ser confiable
Sujeto 8	No sé
Sujeto 9	No ser confiable
Sujeto 10	No ser confiable
Sujeto 11	No ser confiable
Sujeto 12	No ser confiable
Sujeto 13	No ser confiable
Sujeto 14	No recomendar lecturas
Sujeto 15	No ser confiable
Sujeto 16	No ser confiable
Sujeto 17	No ser confiable
Sujeto 18	No ser confiable
Sujeto 19	No ser confiable

Vemos en la tabla 149 las categorías encontradas una denominada No ser Confiable (la mayoritaria con el 80% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no sabe explicar no, no aterriza la teoría como respuestas prototípicas), otra que se refiere a no recomendar Lecturas (mencionada por el 10% de las personas y que se refiere a no analizar artículos o películas como respuestas prototípicas) otra categoría más es No sé (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 150 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente a un supervisor (a) psicoanalítico?

Sujeto 1	Conocimientos
Sujeto 2	Conocimientos
Sujeto 3	Conocimientos
Sujeto 4	Conocimientos
Sujeto 5	Conocimientos
Sujeto 6	Conocimientos
Sujeto 7	Formación
Sujeto 8	Conocimientos
Sujeto 9	Conocimientos
Sujeto 10	Conocimientos
Sujeto 11	Conocimientos
Sujeto 12	Formación
Sujeto 13	Conocimientos
Sujeto 14	Conocimientos
Sujeto 15	Conocimientos
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Formación
Sujeto 18	Conocimientos
Sujeto 19	Conocimientos

Vemos en la tabla 150 las categorías encontradas una denominada Conocimientos (la mayoritaria con el 84% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a practica y lecturas para recomendar como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Formación (mencionada por el 15% de las personas y que se refiere a poseer un titulo de maestría o especialidad como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 151 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que sean las mayores dificultades para llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 2	No horarios disponibles
Sujeto 3	No horarios disponibles
Sujeto 4	No horarios disponibles
Sujeto 5	No horarios disponibles
Sujeto 6	No horarios disponibles
Sujeto 7	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 8	No horarios disponibles
Sujeto 9	No horarios disponibles
Sujeto 10	No horarios disponibles
Sujeto 11	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 12	No horarios disponibles
Sujeto 13	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 14	Poca experiencia del supervisor
Sujeto 15	No horarios disponibles
Sujeto 16	No horarios disponibles
Sujeto 17	No horarios disponibles
Sujeto 18	No horarios disponibles
Sujeto 19	No horarios disponibles

Vemos en la tabla 151 las categorías encontradas una denominada No horarios disponibles (la mayoritaria con el 74% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a falta seguido el supervisor o cancela frecuentemente como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Poca Experiencia (mencionada por el 26% de las personas y que se refiere a no tiene título, es alumno de posgrado como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 152 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que serían los elementos de mayor ayuda para optimizar la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Conocimientos
Sujeto 2	Tener pacientes
Sujeto 3	Tener tiempo
Sujeto 4	Tener tiempo
Sujeto 5	Conocimientos
Sujeto 6	Disposición del supervisor
Sujeto 7	Conocimientos
Sujeto 8	Conocimientos
Sujeto 9	Ganas de trabajar
Sujeto 10	Tener tiempo
Sujeto 11	Disposición del supervisor
Sujeto 12	Conocimientos
Sujeto 13	Ganas de trabajar
Sujeto 14	Conocimientos
Sujeto 15	Tener tiempo
Sujeto 16	Conocimientos
Sujeto 17	Ganas de trabajar
Sujeto 18	Ganas de trabajar
Sujeto 19	Tener tiempo

Vemos en la tabla 152 las categorías encontradas una denominada Conocimientos (la mayoritaria con el 32% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a conocer la técnica y la experiencia como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Tener tiempo (mencionada por el 27% de las personas y que se refiere a son muchos alumnos, no se respeta el horario como respuestas prototípicas) otra categoría más es Ganas de trabajar (con el 21% de las menciones refiriéndose a querer aprender y estudiar) Disposición por parte del supervisor (con el 12% de las menciones y refiriéndose a ser empático, querer ayudar al alumno) y por ultimo Tener Pacientes (con el 6% de las menciones, refiriéndose a atender a la gente y citar pacientes).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 153 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles consideran que son las ventajas de llevar a cabo la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Otro punto de vista
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Aprendizaje
Sujeto 7	Aprendizaje
Sujeto 8	Aprendizaje
Sujeto 9	Personales
Sujeto 10	Aprendizaje
Sujeto 11	Aprendizaje
Sujeto 12	Aprendizaje
Sujeto 13	Aprendizaje
Sujeto 14	Aprendizaje
Sujeto 15	Aprendizaje
Sujeto 16	Aprendizaje
Sujeto 17	Personales
Sujeto 18	Aprendizaje
Sujeto 19	Aprendizaje

Vemos en la tabla 153 las categorías encontradas una denominada Aprendizaje (la mayoritaria con el 84% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a comprender, apoyo como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Personales (mencionada por el 10% de las personas y que se refiere a mayor ética y crecimiento profesional como respuestas prototípicas) otra categoría más es Otro punto de vista (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 154 se describe las categorizaciones de los alumnos participantes del 10º semestre B a la pregunta: ¿En general sus supervisores proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Sí
Sujeto 2	Sí
Sujeto 3	Sí
Sujeto 4	Sí
Sujeto 5	No
Sujeto 6	Sí
Sujeto 7	Sí
Sujeto 8	Sí
Sujeto 9	Sí
Sujeto 10	Sí
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	No
Sujeto 14	No
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	No
Sujeto 17	No
Sujeto 18	No
Sujeto 19	Si

En base a las respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Los supervisores si les proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de la supervisión? Se obtuvo la categoría Si (en el 69% de los participantes) y la categoría No (en el 31% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 155 se muestran las categorizaciones de los alumnos participantes del 10º B a la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	si
Sujeto 6	Si
Sujeto 7	Si
Sujeto 8	Si
Sujeto 9	Si
Sujeto 10	si
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	Si

En base a las respuestas emitidas a la pregunta: ¿La relación con su supervisor ha sido cordial? Se obtuvo la categoría Si (en el 100% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 156 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿En su experiencia cuáles son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con su supervisor?

Sujeto 1	Poca experiencia
Sujeto 2	Horario
Sujeto 3	Ninguna
Sujeto 4	Horario
Sujeto 5	Horario
Sujeto 6	Horario
Sujeto 7	Poca experiencia
Sujeto 8	Poca experiencia
Sujeto 9	Poca experiencia
Sujeto 10	Poca experiencia
Sujeto 11	Poca experiencia
Sujeto 12	Poca experiencia
Sujeto 13	Poca experiencia
Sujeto 14	Poca experiencia
Sujeto 15	Ninguna
Sujeto 16	Ninguna
Sujeto 17	Ninguna
Sujeto 18	Ninguna
Sujeto 19	Horario

Vemos en la tabla 156 las categorías encontradas una denominada Poca Experiencia (la mayoritaria con el 47% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a es alumno de posgrado, no sabe explicar, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Horarios (mencionada por el 26% de las personas y que se refiere a no hay tiempo suficiente, cancela seguido como respuestas prototípicas) otra categoría más es Ninguna (con el 26% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 157 en la primera columna se registran las categorizaciones de los alumnos participantes del 10 semestre B a la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión? y en la segunda columna las categorías a la pregunta: ¿Volvería a supervisar con la misma persona?

Sujeto 1	Sí	Sí
Sujeto 2	Sí	Sí
Sujeto 3	Si	Sí
Sujeto 4	No	Sí
Sujeto 5	No	Sí
Sujeto 6	Sí	Sí
Sujeto 7	Sí	Sí
Sujeto 8	Sí	Sí
Sujeto 9	Sí	Sí
Sujeto 10	No	Sí
Sujeto 11	Si	Si
Sujeto 12	No	Si
Sujeto 13	Si	No
Sujeto 14	No	No
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	No	Si
Sujeto 17	No	Si
Sujeto 18	Si	No
Sujeto 19	Si	Si

En base a las respuestas emitidas a la pregunta: ¿Se han tomado en cuenta los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para que no interfieran con el proceso de aprendizaje en la supervisión? Se obtuvo la categoría Si (con el 63% de las menciones) y la categoría No (con el 37% de las menciones).

Con respecto a la pregunta: ¿Volvería a su supervisar con la misma persona? Se obtuvo la categoría Si (con el 84% de las menciones) y la categoría No (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 158 se muestran las categorizaciones de los alumnos participantes del 10 B a la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión?

Sujeto 1	Sí
Sujeto 2	No
Sujeto 3	Sí
Sujeto 4	Sí
Sujeto 5	Sí
Sujeto 6	Sí
Sujeto 7	Sí
Sujeto 8	Sí
Sujeto 9	Sí
Sujeto 10	Sí
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	No
Sujeto 19	Si

En base a la pregunta: ¿El supervisor mostró una actitud adecuada ante la supervisión? Se obtuvo la categoría Si (con el 90% de las menciones) y la categoría No (con el 10% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 159 Categorizaciones a la pregunta: ¿El supervisor le entregó un manual o programa para que sepa, qué es lo que se debe trabajar en la supervisión como se da en otras materias?

En la segunda columna categorizaciones a la pregunta: ¿Su supervisor (a) toma en cuenta los aspectos contratransferenciales, en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión?

Sujeto 1	Sí	Sí
Sujeto 2	No	Sí
Sujeto 3	Sí	Sí
Sujeto 4	Sí	No
Sujeto 5	No	Sí
Sujeto 6	Sí	Sí
Sujeto 7	No	Sí
Sujeto 8	No	Sí
Sujeto 9	Sí	Sí
Sujeto 10	No	Sí
Sujeto 11	Si	Si
Sujeto 12	No	No
Sujeto 13	No	Si
Sujeto 14	No	Si
Sujeto 15	Si	Si
Sujeto 16	No	Si
Sujeto 17	No	Si
Sujeto 18	No	Si
Sujeto 19	No	Si

En base a la pregunta: ¿Su supervisor le entregó un manual o programa para que sepa, qué es lo que se debe trabajar en la supervisión como se da en otras materias? Se obtuvo la categoría No (con el 63% de las menciones) y la categoría Si (con el 58% de las menciones).

Con respecto a la pregunta: ¿Su supervisor (a) si toma en cuenta los aspectos contratransferenciales, en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión? Se obtuvo la categoría Si (con el 90% de las menciones) y la categoría No (con el 10% de las menciones).

En la tabla 160 se muestran las categorizaciones de los alumnos participantes del 10º semestre B a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de la supervisión?

Sujeto 1	Sí
Sujeto 2	Sí
Sujeto 3	Sí
Sujeto 4	No
Sujeto 5	Sí
Sujeto 6	Sí
Sujeto 7	Sí
Sujeto 8	Sí
Sujeto 9	Sí
Sujeto 10	Sí
Sujeto 11	Si
Sujeto 12	Si
Sujeto 13	Si
Sujeto 14	Si
Sujeto 15	Si
Sujeto 16	Si
Sujeto 17	Si
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	Si

En base a las respuestas de los alumnos a la pregunta: ¿Su supervisor toma en cuenta los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de la supervisión? Se obtuvo la categoría Si (con el 95% de las menciones) y la categoría No (con el 5% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 161 muestra las categorías de los alumnos del grupo 10º semestre a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor? Y en la segunda columna categorizaciones a la pregunta: ¿Por qué?

Sujeto 1	Sí	Transferencia
Sujeto 2	Sí	Transferencia
Sujeto 3	sí	Teoría
Sujeto 4	si	Transferencia
Sujeto 5	Sí	Transferencia
Sujeto 6	no	Transferencia
Sujeto 7	Sí	Transferencia
Sujeto 8	Sí	Transferencia
Sujeto 9	Sí	Transferencia
Sujeto 10	Sí	Transferencia
Sujeto 11	si	Transferencia
Sujeto 12	si	Teoría
Sujeto 13	si	Transferencia
Sujeto 14	si	Teoría
Sujeto 15	si	Transferencia
Sujeto 16	no	Transferencia
Sujeto 17	si	Teoría
Sujeto 18	si	Teoría
Sujeto 19	si	Teoría

En relación a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor? Se obtuvo la categoría Si (con el 90% de las menciones) y la categoría No (con el 10% de las menciones).

En cuanto a la pregunta: ¿Por qué considera importante que el supervisado elija a su supervisor? Vemos en la tabla las categorías encontradas una denominada Transferencia (la mayoritaria con el 69% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a me sentiría mejor con alguien que te cae bien como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Teoría (mencionada por el 31% de las personas y que se refiere a nos interesaría la misma corriente de la psicología como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 162 se registraron los nombre de los centros en que realizan sus prácticas los participantes.

Tabla 162

Sujeto 1	DIF Apodaca
Sujeto 2	DIF Apodaca
Sujeto 3	Preparatoria 8 U.A.N.L
Sujeto 4	USP
Sujeto 5	ISSTE Regional Mty
Sujeto 6	USP
Sujeto 7	DIF Apodaca
Sujeto 8	Villas Asistenciales
Sujeto 9	Instituto Municipal de la Mujer Gpe.
Sujeto 10	DIF
Sujeto 11	DIF
Sujeto 12	USP
Sujeto 13	Hospital materno Infantil
Sujeto 14	DIF San Nicolás
Sujeto 15	USP
Sujeto 16	Equidad y genero
Sujeto 17	DIF San Nicolás
Sujeto 18	Centro de Salud DIF
Sujeto 19	DIF San Nicolás

Categorías encontradas pregunta 1			
DIF	9	VILLAS ASISTENCIALES	1
ISSSTE REGIONAL	1	EQUIDAD Y GENERO	1
UNIDAD DE SERVICIOS PSICOLOGICOS	4	INSTITUTO DE LA MUJER	1
PREPARATORIA 8 UANL	1	HOSPITAL MATERNO INFANTIL	1

En la tabla 163 en la primera columna se describen las respuestas textuales de los participantes a la pregunta: si consideraban que el lugar en donde realizan la supervisión es el adecuado y en la segunda columna se describen textualmente porque.

Sujeto 1	Sí	Cómodo
Sujeto 2	Sí	Cómodo
Sujeto 3	Sí	Cómodo
Sujeto 4	Sí	Cómodo
Sujeto 5	Sí	Espacioso
Sujeto 6	Sí	Cómodo
Sujeto 7	No	Incomodo
Sujeto 8	Sí	Cómodo
Sujeto 9	Si	Cómodo
Sujeto 10	No	Incomodo
Sujeto 11	Si	Cómodo
Sujeto 12	No	Incomodo
Sujeto 13	No	Incomodo
Sujeto 14	Si	Espacioso
Sujeto 15	Si	Adecuado
Sujeto 16	Si	Incomodo
Sujeto 17	Si	Adecuado
Sujeto 18	No	Incomodo
Sujeto 19	Si	Cómodo

En la tabla 163 se encontró la categoría Si con el 74% de las respuestas considerando que el lugar en donde realizan sus prácticas si es adecuado y el 26% categorizó No ya que considera inadecuado el lugar de prácticas.

En la segunda columna se encontró la categoría Cómodo con el 58% de las respuestas y la categoría Adecuado con el 16% de las respuestas, otra categoría fue Espacioso con el 10% de las menciones y la categoría incomodo con el 16% de las menciones, refiriéndose a que el lugar es inadecuado.

Tabla 164 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los alumnos de 10º semestre en cuanto a la pregunta: ¿qué indicadores toma en cuenta la institución para evaluar el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Asistencia
Sujeto 2	Asistencia
Sujeto 3	Reportes
Sujeto 4	Pacientes
Sujeto 5	Asistencia
Sujeto 6	Asistencia
Sujeto 7	No sé
Sujeto 8	Pacientes
Sujeto 9	No sé
Sujeto 10	No sé
Sujeto 11	Asistencia
Sujeto 12	Reportes
Sujeto 13	No sé
Sujeto 14	No sé
Sujeto 15	No sé
Sujeto 16	Asistencia
Sujeto 17	Asistencia
Sujeto 18	Reportes
Sujeto 19	Reportes

Vemos en la tabla 164 las categorías encontradas una denominada Asistencia (la mayoritaria con el 37% de las menciones), otra que se refiere a No sé (mencionada por el 32% de las personas) otra categoría más es Reportes (mencionada por el 21% de las menciones) y la última categoría fue Pacientes atendidos (con el 10% de las menciones.)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

En la tabla 165 muestra las categorías de los participantes a la pregunta: La asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, ¿interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

Sujeto 1	No.
Sujeto 2	Sí
Sujeto 3	Sí
Sujeto 4	No
Sujeto 5	No
Sujeto 6	No
Sujeto 7	Sí
Sujeto 8	Sí.
Sujeto 9	No
Sujeto 10	Sí.
Sujeto 11	No
Sujeto 12	No
Sujeto 13	No
Sujeto 14	No
Sujeto 15	No
Sujeto 16	No
Sujeto 17	No
Sujeto 18	Si
Sujeto 19	No

Se encontró la categoría No en el 69% de los participantes (considerando que la calificación aprobatoria o reprobatoria No interfiere con el aprendizaje del alumno) y la categoría Si con el 31% de la menciones (considerando que la calificación si interfiere con el aprendizaje del alumno).

En la tabla 166 en la primera columna muestra las categorización a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente cómo se va a evaluar al alumno? y en la segunda columna las categorías a la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre?

Sujeto 1	Sí.	Sí.
Sujeto 2	No sé.	No.
Sujeto 3	Sí.	Sí.
Sujeto 4	No sé.	No.
Sujeto 5	No sé.	Sí.
Sujeto 6	No sé.	Sí.
Sujeto 7	No sé.	Sí.
Sujeto 8	No.	Sí.
Sujeto 9	No.	Sí.
Sujeto 10	No.	Sí.
Sujeto 11	Si	No
Sujeto 12	No se	Si
Sujeto 13	Si	Si
Sujeto 14	No sé	Si
Sujeto 15	No	No
Sujeto 16	No sé	No
Sujeto 17	Si	No
Sujeto 18	No sé	Si
Sujeto 19	No	Si

Se encontró la categoría No sé en el 48% de los participantes, la categoría Si en el 26% de las menciones y la categoría No en el 26% de las menciones.

Con respecto a la pregunta: ¿considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el procedimiento y cómo se va a evaluar la supervisión psicoanalítica en cada semestre? Se encontró la categoría Si con el 68% de las menciones y la categoría No con el 32% de las menciones.

TABLAS DE RESULTADOS ENCONTRADOS CON LAS RESPUESTAS DE LOS SUPERVISORES EXPERTOS

La Tabla 167a describe los datos generales de los supervisores expertos, con respecto a sus años como terapeutas, si actualmente se encuentran supervisando, si han dedicado algún tiempo a actividades de prevención y cuantos años tienen laborando como supervisores.

Sujeto	Años como terapeuta	Mes	Supervisa actualmente	Tiempo de prevención	Mes	Años como supervisor (a)	Mes
1	28 años	336	Si	4 años	48	25 años	300
2	28 años	336	Si	Ninguno	0	18 años	216
3	29 años	324	Si	18 años	180	21 años	300
4	15 años	180	Si	15 años	180	13 años	156
5	15 años	180	Si	9 años	108	15 años	180
6	19 años	228	Si	15 años	180	17 años	204

La edad promedio de los supervisores expertos es de 45 años, una alta prevalencia de mujeres como supervisoras, todas actualmente trabajan con pacientes, todos egresados de la UANL y con estudios posteriores en instituciones de especialización.

Todos supervisan actualmente, han dedicado mínimamente 4 años a la prevención y mínimamente 15 años como terapeutas y un promedio de 19 como supervisores.

Tabla 167b Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Cómo define el concepto de supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Apoyo
Sujeto 3	Analizar
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Apoyo

Vemos en la tabla 167b las categorías encontradas una denominada Aprendizaje (la mayoritaria con el 50% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a entender, formar y enseñar como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Apoyo (mencionada por el 34% de las menciones y que se refiere a guía, orientación y ayuda, como respuestas prototípicas) otra categoría más es Analizar (con el 16% de las menciones y que se refiere a intervenir y observar).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 168 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Qué modelo teórico psicoanalítico sigue para llevar a cabo su supervisión?

Sujeto 1	Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Kleniano
Sujeto 6	Freudiano

Vemos en la tabla 168 las categorías encontradas una denominada Freudiano (la mayoritaria con el 84% de las menciones y otra que se refiere a Kleniano con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 169 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Describa que elementos básicos deben ser contenidos en una supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Viñetas
Sujeto 2	Lecturas
Sujeto 3	Conceptos psicoanalíticos
Sujeto 4	Encuadre
Sujeto 5	Viñetas
Sujeto 6	Lecturas

Vemos en la tabla 169 las categorías encontradas una denominada Viñetas (con el 33% de las menciones), otra que se refiere a Lecturas (con el 33% de las menciones) otra categoría más es Conceptos Psicoanalíticos (con el 17% de las menciones) y Encuadre (con el 17% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 170. Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: Marque el modelo de supervisión que más ha empleado en su práctica.

Sujeto 1	Freudiano y Kleniano
Sujeto 2	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 6	Freudiano

Vemos en la tabla 170 las categorías encontradas una denominada Freudiano (la mayoritaria con el 50% de las menciones), otra que se refiere a Freudiano, Kleniano y Lacaniano (mencionada por el 34% de las menciones) otra categoría más es Freudiano y Kleniano (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 171 muestra las categorías de los supervisores expertos a la pregunta: Marque el modelo de supervisión que menos ha empleado en su práctica

Sujeto 1	Lacaniano
Sujeto 2	Psicología del Yo.
Sujeto 3	Lacaniano
Sujeto 4	Kleniano
Sujeto 5	Lacaniano
Sujeto 6	Kleniano

En función a la tabla 171 se encontraron las siguientes categorías una denominada Lacaniano (la mayoritaria con el 50% de las menciones), otra que se refiere a Kleniano (con el 34% de las menciones) y otra categoría más es Psicología del Yo (con el 16% de las

menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 172 muestra la categorización de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

Sujeto 1	Freudiano y Kleniano.
Sujeto 2	Freudiano, Kleniano y Lacaniano
Sujeto 3	Freudiano, Kleniano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano y Kleniano.
Sujeto 6	Freudiano y Lacaniano

En base a los resultados de la tabla 172 se encontraron las siguientes categorías: Freudiano y Kleniano (con el 50% de las menciones) Freudiano, Kleniano y Lacaniano (con el 16% de las menciones), Freudiano (con el 16% de las menciones) y Freudiano y Lacaniano (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 173 en la primera columna muestra la categorización de los supervisores expertos a la pregunta: Si trabaja en una institución, ¿cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado ahí? Y en la segunda columna se señalan las categorizaciones a la pregunta: ¿Qué piensa de eso?

Sujeto 1	Freudiano y Kleiniano	Básico
Sujeto 2	Freudiano	Básico
Sujeto 3	Freudiano	Básico
Sujeto 4	Anna Freudiano	Básico
Sujeto 5	Freudiano y Escuela Americana Klein y Lacaniano	Debe haber más
Sujeto 6	Freudiano	Básico

De acuerdo a las respuestas a la pregunta: Si trabaja en una institución, ¿cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado ahí? Se encontraron las siguientes categorías: Freudiano (con el 65% de las menciones) Freudiano y Kleniano (con el 16% de las menciones) y Freudiano, Kleniano y Lacaniano (con el 16% de las menciones).

Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Qué piensa de que se utilice esos modelo en su institución? Las categorías encontradas una denominada Básico (la mayoritaria con el 84% de las menciones), otra que se refiere a Debería haber más (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 174 en la primera columna se muestra textualmente la forma en que los supervisores expertos respondieron a la pregunta: ¿Cuál consideraría usted que sea el modelo de supervisión más idóneo? Y en la segunda columna describen porque lo consideran así.

Sujeto 1	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 2	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 3	Cualquiera puede ser	Cualquiera es bueno
Sujeto 4	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 5	Escuela Freudiana y Americana	Más adecuado
Sujeto 6	Freudiano	Más adecuado

Se encontraron dos categorías a la pregunta: ¿Cuál consideraría usted que sea el modelo de supervisión más idóneo? La primera fue Freudiano (con el 84% de las menciones) y la segunda Cualquiera puede ser (con el 16% de las menciones).

Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Por qué es el más idóneo? una denominada Más adecuado (la mayoritaria con el 84% de las menciones), otra que se refiere a Cualquiera es bueno (con el 16% de las menciones).

La siguiente tabla 175 muestra las categorizaciones de los supervisores expertos a la pregunta: De los supervisores (as) que tuvo en su formación: ¿cuántos fueron varones y cuantos fueron mujeres?

	¿Cuántos fueron varones?	¿Cuántas fueron mujeres?
Sujeto 1	4	1
Sujeto 2	3	5
Sujeto 3	2	2
Sujeto 4	2	6
Sujeto 5	2	6
Sujeto 6	3	6

Con respecto al género de supervisores en su formación, el número de supervisoras fue más alto en compara con el numero de supervisores masculinos.

Tabla 176 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Qué características personales debe tener un supervisor psicoanalítico?

Sujeto 1	Responsabilidad
Sujeto 2	Escucha
Sujeto 3	Respeto
Sujeto 4	Amabilidad
Sujeto 5	Responsabilidad
Sujeto 6	Escucha

Vemos en la tabla 176 las categorías encontradas una denominada Responsabilidad (la mayoritaria con el 34% de las menciones), otra que se refiere a Escucha (con el 34% de las menciones) otra categoría más es Respeto (con el 16% de las menciones) y Amabilidad (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 177 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Qué características de formación debe tener un supervisor psicoanalítico?

Sujeto 1	Maestría
Sujeto 2	Maestría
Sujeto 3	Maestría
Sujeto 4	Maestría
Sujeto 5	Maestría
Sujeto 6	Maestría

Vemos en la tabla 177 las categorías encontradas una denominada Maestría (la mayoritaria con el 100% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 178 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Qué características didácticas debe tener un supervisor psicoanalítico?

Sujeto 1	Dedicación
Sujeto 2	Escucha
Sujeto 3	Dedicación
Sujeto 4	Lecturas
Sujeto 5	Lecturas
Sujeto 6	Dedicación

Vemos en la tabla 178 las categorías encontradas una denominada Dedicación (la mayoritaria con el 50% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a disposición y tener tiempo como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Lecturas (con el 34% de las menciones y que se refiere a recomendar artículos como respuestas prototípicas) otra categoría más es Escucha (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 179 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Cuales características personales dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Transferencia negativa
Sujeto 2	Problemas de personalidad
Sujeto 3	Prejuicios
Sujeto 4	Prepotencia
Sujeto 5	Prepotencia
Sujeto 6	Prepotencia

Vemos en la tabla 179 las categorías encontradas una denominada Prepotencia (la mayoritaria con el 50% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a arrogante y cerrado como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Transferencia Negativa (con el 16% de las menciones y que se refiere a sentimientos de rechazo hacia el alumno como respuestas prototípicas) otra categoría más es Problemas de personalidad (con el 16% de las menciones referentes a problemas emocionales, excesivo nivel de estrés.) y Prejuicios (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 180 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Cuales características de formación dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Pocos conocimientos
Sujeto 2	Pocos conocimientos
Sujeto 3	Problemas personales
Sujeto 4	Pocos conocimientos
Sujeto 5	Problemas personales
Sujeto 6	Problemas personales

Vemos en la tabla 180 las categorías encontradas una denominada Problemas personales (la mayoritaria con el 50% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a exceso de trabajo y devaluar otras teorías como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Pocos conocimientos (con el 50% de las menciones y que se refiere a no tener experiencia ni formación oficial como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 181 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Cuales características didácticas dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No ser confiable
Sujeto 2	No ser confiable
Sujeto 3	No ser confiable
Sujeto 4	No ser confiable
Sujeto 5	No recomendar lecturas
Sujeto 6	No sé

Vemos en la tabla 181 las categorías encontradas una denominada No ser confiable (la mayoritaria con el 67% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no saber combinar teoría y práctica y no respetar encuadres como respuestas prototípicas), otra que se refiere a No recomendar lecturas (con el 16% de las menciones y que se refiere a no apoyarse en artículos como respuestas prototípicas) otra categoría más es No sé (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 182 muestra textualmente la forma en que los supervisores expertos respondieron a la pregunta: ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente un supervisor(a) psicoanalítico?

Tabla 182 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente un supervisor(a) psicoanalítico

Sujeto 1	Formación
Sujeto 2	Conocimientos
Sujeto 3	Formación
Sujeto 4	Formación
Sujeto 5	Formación
Sujeto 6	Formación

Vemos en la tabla 182 las categorías encontradas una denominada Formación (la mayoritaria con el 84% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a título y formación teórica como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Conocimientos (con el 16% de las menciones y que se refiere a experiencia y práctica como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 183 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo la supervisión Psicoanalítica?

Sujeto 1	Personales
Sujeto 2	Aprendizaje
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje
Sujeto 6	Aprendizaje

Vemos en la tabla 183 las categorías encontradas una denominada Aprendizaje (la mayoritaria con el 84% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a poder aprender a llevar un proceso de acompañamiento y a entrelazar la teoría como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Personales (con el 16% de las menciones y que se refiere a manejar sus propias ansiedades en los novatos como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 184 muestra las categorizaciones de los supervisores expertos a la pregunta: ¿En su formación, sus supervisores (as) le proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	No
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

De acuerdo a las respuestas en la tabla 184 se encontraron las siguientes categorías a la pregunta: ¿En su formación, sus supervisores (as) le proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de supervisión? Si (con el 50% de las menciones y la categoría No (con el 50% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 185 muestra las categorizaciones de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Es importante la cordialidad entre alumno y supervisado?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

De acuerdo a las respuestas en la tabla 185 se encontraron las siguientes categorías a la pregunta: ¿Es importante la cordialidad entre alumno y supervisado? Si (con el 100% de las menciones).

Tabla 186 Categorías elaboradas a partir de las respuestas textuales de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿cuales son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con sus supervisados?

Sujeto 1	Apatía
Sujeto 2	Prepotencia
Sujeto 3	Irresponsabilidad
Sujeto 4	Prepotencia
Sujeto 5	Irresponsabilidad
Sujeto 6	Prepotencia

Vemos en la tabla 186 las categorías encontradas una denominada Prepotencia (la mayoritaria con el 50% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a que el alumno cree que ya lo sabe todo, como respuesta prototípica), otra que se refiere a Irresponsabilidad (con el 34% de las menciones y que se refiere a no cumplir horarios, ni deberes, como respuestas prototípicas) otra categoría más es Apatía (con el 16% de las menciones, referente a no estar motivado a escribir viñetas y respetar las indicaciones del supervisor).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 187 muestra las categorizaciones de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Considera que sean importantes los aspectos contratransferenciales del alumno al supervisor, para formarse como terapeuta? Y en la segunda columna, las categorizaciones a la pregunta: ¿Por qué?

Sujeto 1	Si	Pueden bloquear
Sujeto 2	Si	Pueden bloquear
Sujeto 3	Si	Es formativo
Sujeto 4	Si	Pueden bloquear
Sujeto 5	Si	Es formativo
Sujeto 6	Si	Es formativo

Con respecto a la pregunta: ¿Considera que sean importantes los aspectos contratransferenciales del alumno al supervisor, para formarse como terapeuta? Se encontró la categoría Si en el 100% de los participantes.

Porque consideran que sean importantes los aspectos contratransferenciales del alumno al supervisor, para formarse como terapeuta. Las categorías encontradas fueron: Pueden bloquear (la mayoritaria con el 50% de las menciones y aglutina respuestas que implican que se debe manejar pues puede desatar afectos negativos, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Es formativo (con el 50% de las menciones y que se refiere a: Sirven para ser mejor terapeuta, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 188 muestra la categorización de los supervisores expertos respondieron a la pregunta: Durante su formación como terapeuta: ¿Su supervisor mostró una actitud cordial ante la supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

Con respecto a la pregunta: Durante su formación como terapeuta: ¿Su supervisor mostró una actitud cordial ante la supervisión? Se encontró la categoría única de Si en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 189 muestra la categorización de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	No
Sujeto 5	No
Sujeto 6	No

Se encontraron las categorías No (con el 84% de las menciones) y la categoría Si (con el 16% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 190 muestra la categorización de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Volvería usted a supervisar con sus supervisores anteriores?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Sí
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

Con respecto a la pregunta: ¿Volvería usted a supervisar con sus supervisores anteriores? Se encontró la categoría única de Si en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 191 muestra la categorización de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Trabaja usted los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente dentro de la supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	No
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

Con respecto a la pregunta: ¿Trabaja usted los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente dentro de la supervisión? Se encontró la categoría Si en el 84% de las menciones y la categoría No con el 16% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 192 muestra la categorización de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Supervisa los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si.
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

Con respecto a la pregunta: ¿Supervisa los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión? Se encontró la categoría única de Si en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 193 en la primera columna se muestran las categorizaciones de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor(a)? y en la segunda columna las categorías a la pregunta: ¿Por qué?

Sujeto 1	si	No sé
Sujeto 2	Si	Transferencia
Sujeto 3	No	Transferencia
Sujeto 4	Si	Transferencia
Sujeto 5	Si	Teoría
Sujeto 6	Si	No sé

Con respecto a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor(a)? Se encontraron la categoría Si en el 84% de las menciones y la categoría No con el 14% de las menciones.

Las categorías de los expertos en cuanto a la pregunta: ¿Por qué consideran importante que el supervisado elija a su supervisor (a)? Se encontró una denominada Transferencia (la mayoritaria con el 50% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a aumentar una idealización o devaluación al supervisor como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Teoría (con el 16% de las menciones y que se refiere a compartir puntos de referencia teóricos como respuestas prototípicas) otra categoría más es No sé (con el 16% de las menciones refiriéndose a que en licenciatura no se debe elegir y se debe poder trabajar siempre).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 194 Categorizaciones a las preguntas: ¿Trabaja usted la supervisión en alguna institución? ¿Cuál institución?

Sujeto 1	Si	Facultad de Psicología de la UANL
Sujeto 2	Si	Facultad de Psicología de la UANL
Sujeto 3	Si	Facultad de Psicología de la UANL
Sujeto 4	Si	Instituto de Salud Mental de Nuevo León
Sujeto 5	Si	Facultad de Psicología de la UANL
Sujeto 6	Si	Facultad de Psicología de la UANL

Todos los expertos trabajan en instituciones, 84% en la Facultad de Psicología de la UANL y en el Instituto de Salud Mental de Nuevo León el 14%.

La siguiente tabla 195 muestra las categorías de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Qué características debe tener el lugar, en el que se realiza la supervisión? ¿Por qué?

Sujeto 1	Privado	Concentrarse
Sujeto 2	Cómodo	Concentrarse
Sujeto 3	Privado	Respeto
Sujeto 4	Privado	Concentrarse
Sujeto 5	Privado	Concentrarse
Sujeto 6	Cómodo	Concentrarse

Vemos en la tabla 195 las categorías encontradas una denominada Privado (la mayoritaria con el 67% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a tranquilo, con silencio como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Cómodo (con el 33% de las menciones y que se refiere a con espacio suficiente como respuestas prototípicas).

Con respecto a la pregunta ¿Por qué? Se encontraron la categoría Concentrarse (con el 84% de las menciones) y Respeto (con el 14% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 196 muestra las categorías de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Qué indicadores toma en cuenta, para evaluar el aprendizaje en el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Asistencia
Sujeto 2	Pacientes
Sujeto 3	Pacientes
Sujeto 4	Asistencia
Sujeto 5	Asistencia
Sujeto 6	Asistencia

Vemos en la tabla 196 las categorías encontradas una denominada Asistencia (la mayoritaria con el 67% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a cumplir horarios como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Pacientes (con el 34% de las menciones y que se refiere a atender a las personas como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 197 muestra las categorías de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Sí
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

Con respecto a la pregunta: ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica? Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 198 muestra las categorías de los supervisores expertos a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

Con respecto a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno? Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 199 muestra las categorías de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el método y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si
Sujeto 6	Si

Con respecto a la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el método y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica? Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 200 muestra las categorizaciones de los supervisores expertos a la pregunta: ¿Conoce alguna institución que forme supervisores?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	No
Sujeto 5	No
Sujeto 6	No

Con respecto a la pregunta: ¿Conoce alguna institución que forme supervisores? Se encontró la categoría No en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 201 muestra textualmente la forma en que los supervisores expertos respondieron a la pregunta: ¿Cómo propondría usted un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos?

Tabla 201 Categorías encontradas en los supervisores expertos a la pregunta: ¿Cómo propondría usted un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos?

Sujeto 1	Ser terapeuta
Sujeto 2	Modelo Teórico
Sujeto 3	Modelo Teórico
Sujeto 4	Ser terapeuta
Sujeto 5	Ser terapeuta
Sujeto 6	Ser terapeuta

Vemos en la tabla 201 las categorías encontradas una denominada Ser terapeuta (la mayoritaria con el 66% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a tener experiencia con pacientes y práctica clínica como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Modelo Teórico (con el 34% de las menciones y que se refiere a tener conocimientos, técnica y teoría clara, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

TABLAS DE RESULTADOS ENCONTRADOS CON LAS RESPUESTAS DE LOS SUPERVISORES

La Tabla 202 describe los datos generales de los supervisores expertos, con respecto a sus años como terapeutas, si actualmente se encuentran supervisando, si han dedicado algún tiempo a actividades de prevención y cuantos años tienen laborando como supervisores.

	Años como terapeuta		Supervisa actualmente	Tiempo de prevención		Años como supervisor
Sujeto 1	10	120	Si	no	0	3
Sujeto 2	23	276	Si	12	144	12
Sujeto 3	9	108	Si	4	48	4
Sujeto 4	4	48	Si	12	6	1
Sujeto 5	2	24	Si	24	24	2

La edad promedio de los supervisores es de 34 años, una alta prevalencia de mujeres como supervisoras, todas actualmente trabajan con pacientes, todos egresados de la UANL y con estudios posteriores en instituciones de especialización.

Todos supervisan actualmente, han dedicado poco tiempo y como máximo 2 años a la prevención y el rango de tiempo dedicado a ser terapeutas va de 23 años a 2 años y un promedio de 4 años como supervisores.

La siguiente tabla 203 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿Cómo define la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Apoyo
Sujeto 2	Apoyo
Sujeto 3	Apoyo
Sujeto 4	Apoyo
Sujeto 5	Aprendizaje

Vemos en la tabla 203 A las categorías encontradas una denominada apoyo (la mayoritaria con el 80% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a guía y orientación, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a aprendizaje (con el 20% de las menciones y que se refiere a enseñanza y formar, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 204 muestra las categorizaciones de los supervisores a la pregunta: ¿Qué modelo teórico psicoanalítico sigue para llevar a cabo su supervisión?

Sujeto 1	Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano

Vemos en la tabla 204 A que la categoría Freudiano aparece en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 205 muestra las categorías de los supervisores al responder en la primera columna a la pregunta: ¿Existen elementos básicos que deban ser contenidos en una supervisión psicoanalítica? Y en la segunda columna como describen cada uno de ellos.

Sujeto 1	si	Lecturas
Sujeto 2	si	Lecturas
Sujeto 3	si	Lecturas
Sujeto 4	si	Viñetas
Sujeto 5	si	Lectura

Vemos en la tabla 205 las categorías encontradas una denominada Lecturas (la mayoritaria con el 80% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a teoría y artículos como respuestas prototípicas), otra que se refiere a viñetas (con el 10% de las menciones y que se refiere a atender pacientes como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 206 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: Marque el modelo de supervisión que más ha empleado en su práctica.

Sujeto 1	Freudiano
Sujeto 2	Freudiano
Sujeto 3	Freudiano
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Freudiano y Kleniano

Vemos en la tabla 206 las categorías encontradas una denominada Freudiano (la mayoritaria con el 80% de las menciones) y otra que se refiere a Freudiano y Kleniano (con el 20% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 207 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: Marque el modelo de supervisión menos empleado en su práctica

Sujeto 1	Lacaniano
Sujeto 2	Lacaniano
Sujeto 3	Lacaniano
Sujeto 4	Kleniano
Sujeto 5	Lacaniano

Con respecto a la pregunta: Marque el modelo de supervisión menos empleado en su práctica. Se encontraron las siguientes categorías: Lacaniano con el 80% de las menciones y Kleniano con el 20% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 208 muestra las categorías de los supervisores cuando respondieron a la pregunta: ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce?

Sujeto 1	Freudiano, kleniano, Lacaniano.
Sujeto 2	Freudiano, Lacaniano y Kleniano.
Sujeto 3	Freudiano.
Sujeto 4	Freudiano
Sujeto 5	Desde grupo Operativo

Con respecto a la pregunta: ¿Cuáles modelos de supervisión psicoanalítica conoce? Se encontraron las siguientes categorías: Freudiano, Lacaniano y Kleniano con el 40% de las menciones y Freudiano con el 40% de las menciones, y Grupo Operativo con el 20% de las menciones.

La siguiente tabla 209 muestra las categorías de los supervisores al responder a la pregunta: Si trabaja en una institución, ¿Cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado ahí? Y a la pregunta ¿Qué piensa de eso?

Sujeto 1	Freudiano	Básico
Sujeto 2	Freudiano y Kleniano	Se debe valorar según el caso
Sujeto 3	Freudiano	Básico
Sujeto 4	Freudiano	Básico
Sujeto 5	Freudiano y Lacaniano	Se debe valorar según el caso

Ante la pregunta: ¿cuál es el modelo de supervisión psicoanalítica más utilizado ahí? Se encontraron las siguientes categorías: Freudiano (con el 60% de las menciones, Freudiano y Kleniano (con el 20% de las menciones) y la categoría Freudiano y Lacaniano (con el 20% de las menciones).

Las categorías a la pregunta ¿que piensa de eso? Se encontró una denominada Básico (la mayoritaria con el 60% de las menciones) y otra que se refiere a Se debe valorar según el caso (con el 40% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Tabla 210 Se muestran las categorizaciones de los supervisores en la primera columna a la pregunta: ¿Cuál consideraría usted que sea el modelo de supervisión más idóneo? Y en la segunda a la pregunta: ¿Por qué?

Sujeto 1	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 2	Depende del paciente	Cualquiera es bueno
Sujeto 3	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 4	Freudiano	Más adecuado
Sujeto 5	Cualquiera puede ser	Cualquiera es bueno

Vemos en la tabla 210 las categorías encontradas una denominada Freudiano (la mayoritaria con el 60% de las menciones), otra que se refiere a Cualquiera puede ser (con el 40% de las menciones).

Las categorías encontradas a la pregunta ¿por qué? Se encontró una denominada Más adecuada (la mayoritaria con el 60% de las menciones) y otra que se refiere a Cualquiera es bueno (con el 40% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 211 muestra las categorías de los supervisores al responder a la pregunta: De los supervisores (as) que tuvo en su formación ¿Cuántos fueron varones? Y ¿Cuántas fueron mujeres?

	¿Cuántos fueron varones?	¿Cuántas fueron mujeres?
Sujeto 1	1	5
Sujeto 2	4	3
Sujeto 3	4	4
Sujeto 4	3	4
Sujeto 5	2	3

Se encontró que la mayoría de sus supervisoras fueron mujeres.

La siguiente tabla 212 muestra las categorías de los supervisores al responder a la pregunta: ¿Qué características personales debe tener un supervisor psicoanalítico?

Sujeto 1	Responsable
Sujeto 2	Responsable
Sujeto 3	Escucha
Sujeto 4	Responsable
Sujeto 5	Empatía

Vemos en la tabla 212 las categorías encontradas una denominada Responsable (la mayoritaria con el 60% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a puntual y objetivo, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Escucha (con el 20% de las menciones y que se refiere a atento y analítico como respuestas prototípicas) otra categoría más es Empatía (con el 20% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 213 muestra las categorías de los supervisores al responder a la pregunta: ¿Qué características de formación facilitan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Maestría
Sujeto 2	Lecturas
Sujeto 3	Práctica
Sujeto 4	Maestría
Sujeto 5	Maestría

Vemos en la tabla 213 las categorías encontradas, una denominada Maestría (la mayoritaria con el 60% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a un formación oficial, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Practica (con el 20% de las menciones y que se refiere a trabajar en consulta privada como respuestas prototípicas) otra categoría más es Lecturas (con el 20% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 214 muestra las categorizaciones de los supervisores a la pregunta: ¿Qué características didácticas facilitan el proceso de la supervisión?

Sujeto 1	Escucha
Sujeto 2	Lecturas
Sujeto 3	Lecturas
Sujeto 4	Escucha
Sujeto 5	Dedicación

Vemos en la tabla 214 las categorías encontradas una denominada Lecturas (la mayoritaria con el 40% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a artículos e investigaciones, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Escucha (con el 40% de las menciones y que se refiere a Dedicación (con el 20% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 215 muestra las categorías de los supervisores al responder a la pregunta: ¿Cuales características personales dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Irresponsabilidad
Sujeto 2	Prepotencia
Sujeto 3	Muchas ocupaciones
Sujeto 4	Irresponsabilidad
Sujeto 5	Prejuicios

Vemos en la tabla 215 las categorías encontradas una denominada Irresponsabilidad (la mayoritaria con el 40% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no estar atento o interesado, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Prepotencia (con el 20% de las menciones y que se refiere a ser descortés y crítico, como respuestas prototípicas) otra categoría más es Muchas ocupaciones (con el 20% de las menciones) y Prejuicios (con el 20% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 216 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: ¿Cuales características de formación dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Poco conocimiento
Sujeto 2	Problemas personales
Sujeto 3	Poco conocimiento
Sujeto 4	Poco conocimiento
Sujeto 5	Poco conocimiento

Vemos en la tabla 216 las categorías encontradas una denominada Poco conocimiento (la mayoritaria con el 80% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no tener experiencia, ni práctica, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Problemas personales (con el 20% de las menciones y que se refiere a ser flojo y sin ética, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la

finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 217 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: ¿Cuales características didácticas dificultan el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No ser confiable
Sujeto 2	No ser confiable
Sujeto 3	No ser confiable
Sujeto 4	No ser confiable
Sujeto 5	No ser confiable

Vemos en la tabla 217 la categoría encontrada fue No ser Confiable (la mayoritaria con el 100% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a no deja hablar, no te escucha, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 218 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: ¿Cuáles considera usted que deben ser los elementos básicos para formar profesionalmente un supervisor(a) psicoanalítico?

Sujeto 1	Conocimientos
Sujeto 2	Conocimientos
Sujeto 3	Formación
Sujeto 4	Formación
Sujeto 5	Formación

Vemos en la tabla 218 las categorías encontradas una denominada Formación (la mayoritaria con el 60% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a título de maestría, como respuesta prototípica), otra que se refiere a Conocimientos (con el 40% de las menciones y que se refiere a experiencia y práctica clínica como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 219 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: ¿Cuáles considera que son las ventajas de llevar a cabo la supervisión Psicoanalítica?

Sujeto 1	Aprendizaje
Sujeto 2	Aprendizaje
Sujeto 3	Aprendizaje
Sujeto 4	Aprendizaje
Sujeto 5	Aprendizaje

Vemos en la tabla 219 la categoría encontrada fue Aprendizaje (la mayoritaria con el 100% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a enseñanza, conocimientos, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 220 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: ¿En su formación, sus supervisores (as) le proporcionaron anticipadamente información o seminarios acerca de la forma en que se llevaría a cabo el proceso de supervisión?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	No

Vemos en la tabla 220 las categorías encontradas una denominada No (la mayoritaria con el 80% de las menciones), otra que se refiere a Si (con el 20% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 221 muestra textualmente la forma en que los supervisores respondieron a la pregunta: ¿Es importante la cordialidad entre alumno y supervisado?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si

En relación a la pregunta: ¿Es importante la cordialidad entre alumno y supervisado? Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 222 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: En su experiencia: ¿cuales son algunas de las dificultades que ha tenido en el trato personal con sus supervisados?

Sujeto 1	Prepotencia
Sujeto 2	Prepotencia
Sujeto 3	Prepotencia
Sujeto 4	Prepotencia
Sujeto 5	Irresponsabilidad

Vemos en la tabla 222 las categorías encontradas una denominada Prepotencia (la mayoritaria con el 80% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a creer que lo saben todo, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Irresponsabilidad (con el 20% de las menciones y que se refiere a No cumplir con horarios, ni seguir indicaciones, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 223 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿Considera que sean importantes los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para formarse como terapeuta? Y en la segunda columna la categorización a la pregunta: ¿Por qué?

Sujeto 1	Si	Pueden bloquear
Sujeto 2	Si	Pueden bloquear
Sujeto 3	Si	Pueden bloquear
Sujeto 4	Si	Es formativo
Sujeto 5	Si	Pueden bloquear

En referencia a la pregunta: ¿Considera que sean importantes los aspectos transferenciales del alumno al supervisor, para formarse como terapeuta? La categoría Si se encontró en el 100% de las menciones.

Categorías encontradas a la pregunta ¿Por qué son importantes los aspectos transferenciales?: Pueden bloquear (la mayoritaria con el 80% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a pueden causar devaluaciones o idealizaciones, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Es formativo (con el 20% de las menciones y que se refiere a Se deben trabajar, como respuesta prototípica).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 224 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: Durante su formación como terapeuta: ¿Su supervisor mostró una actitud cordial ante la supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si

Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 225 muestra textualmente la forma en que los supervisores respondieron a la pregunta: ¿Le entrego el supervisor un manual o programa para que sepa, que es lo que se debe trabajar en la supervisión, como se da en otras materias?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	No.
Sujeto 5	No

La categoría No se encontró en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 226 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿Volvería usted a supervisar con sus supervisores anteriores?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si

Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 227 muestran las categorías de los supervisores a la pregunta: ¿Trabaja usted los aspectos contratransferenciales en la relación terapeuta paciente dentro de la supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si

Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 228 muestra las categorías de los supervisores a la pregunta: ¿Supervisa los aspectos transferenciales en la relación terapeuta paciente en el trabajo de supervisión?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si

Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales

La siguiente tabla 229 muestra en la primera columna, la forma en que los supervisores categorizaron al responder la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor(a)? y en la segunda columna describen ¿Por qué?

Sujeto 1	Si	Transferencia
Sujeto 2	Si	Transferencia
Sujeto 3	Si	Transferencia
Sujeto 4	Si	Teoría
Sujeto 5	Si	No sé

Con respecto a la pregunta: ¿Considera importante que el supervisado elija a su supervisor(a)? la categoría Si se encontró en el 100% de las menciones.

Las categorías encontradas a la pregunta ¿Por qué es importante? son: Transferencia (la mayoritaria con el 60% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a: Mejora la relación, Baja la ansiedad, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Teoría (con el 20% de las menciones y que se refiere a Compartir esquemas teóricos, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 230 en la primera columna se muestra textualmente la forma en que los supervisores respondieron a la pregunta: ¿Trabaja usted la supervisión en alguna institución? Y en la segunda columna definen: ¿Cuál?

Sujeto 1	Si	Facultad de Psicología de la UANL.
Sujeto 2	Si	Facultad de Psicología de la UANL. y Secretaría de Salud
Sujeto 3	Si	Facultad de Psicología de la UANL.
Sujeto 4	Si	USP de la Facultad de Psicología de la UANL
Sujeto 5	Si	USP de la Facultad de Psicología de la UANL

Con respecto a la pregunta: ¿Trabaja usted la supervisión en alguna institución? Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones y también se encontró la categoría Facultad de Psicología en el 100% de las menciones con respecto a la segunda pregunta: ¿Cuál institución?

La siguiente tabla 231 muestra en la primera columna la categorización que los supervisores dieron a la pregunta: ¿Qué características debe tener el lugar, en el que se realiza la supervisión? Y en la segunda columna responden: ¿Por qué?

Sujeto 1	Privado	Concentrarse
Sujeto 2	Cómodo	Respeto
Sujeto 3	Cómodo	Concentrarse
Sujeto 4	Cómodo	Concentrarse
Sujeto 5	Cómodo	Respeto

Vemos en la tabla 231 las categorías encontradas una denominada Cómodo (la mayoritaria con el 80% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a ventilado, seguro, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Privado (con el 20% de las menciones y que se refiere a sin ruido, ni distracciones, como respuestas prototípicas).

En cuanto a la pregunta: ¿Por qué son importantes las características del consultorio donde se realiza la supervisión? las categorías encontradas fueron: Concentrarse (la mayoritaria con el 60% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a estar atento, poder pensar, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Respeto (con el 40% de las menciones y que se refiere a un clima de seriedad por los pacientes, como respuestas prototípicas).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 232 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿Qué indicadores toma en cuenta, para evaluar el aprendizaje en el proceso de supervisión?

Sujeto 1	Asistencia
Sujeto 2	Asistencia
Sujeto 3	Pacientes
Sujeto 4	Asistencia
Sujeto 5	Reportes

Las categorías encontradas una denominada Asistencia (la mayoritaria con el 60% de las menciones y aglutina respuestas que refieren a asistir a supervisión y con el paciente, como respuestas prototípicas), otra que se refiere a Paciente (con el 20% de las menciones y que se refiere a atender personas, como respuesta prototípica) otra categoría más es Reportes (con el 20% de las menciones)

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 233 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿Considera que la asignación de una calificación aprobatoria o reprobatoria al alumno, interfiere en el proceso de aprendizaje de la técnica psicoanalítica?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	No
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	No

Las categorías encontradas una denominada No (la mayoritaria con el 60% de las menciones), otra que se refiere a Si (con el 40% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

La siguiente tabla 234 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	No sé
Sujeto 5	Si

Con respecto a la pregunta: ¿En el programa actual de la práctica clínica se establece explícitamente como se va a evaluar al alumno? Se encontró la categoría Si (en el 80% de las menciones) y la categoría No sé (en el 20% de las menciones).

La siguiente tabla 235 muestra textualmente la forma en que los supervisores respondieron a la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el método y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica?

Sujeto 1	Si
Sujeto 2	Si
Sujeto 3	Si
Sujeto 4	Si
Sujeto 5	Si

Con respecto a la pregunta: ¿Considera necesario que exista un manual de procedimientos, que explique el método y como se va a evaluar la supervisión psicoanalítica? Se encontró la categoría Si en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 236 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿Conoce alguna institución que forme supervisores?

Sujeto 1	No
Sujeto 2	No
Sujeto 3	No
Sujeto 4	No
Sujeto 5	No

Con respecto a la pregunta: ¿Conoce alguna institución que forme supervisores? Se encontró la categoría No en el 100% de las menciones.

La siguiente tabla 237 muestra la categorización de los supervisores a la pregunta: ¿Cómo propondría usted un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos?

Sujeto 1	Seguir un modelo teórico
Sujeto 2	Seguir un modelo teórico
Sujeto 3	Seguir un modelo teórico
Sujeto 4	Seguir un modelo teórico
Sujeto 5	Seguir un modelo teórico

Con respecto a la pregunta: ¿Cómo propondría usted un modelo o estilo para formar supervisores psicoanalíticos? Se encontró la categoría Seguir un modelo teórico (con el 100% de las menciones).

Posteriormente se otorgo una asignación numérica a cada una de las categorías, con la finalidad de introducir los datos en un programa estadístico, para realizar análisis no paramétricos, debido a que son variables nominales.

Referencias

- Abiddin, N. (2008). Exploring Clinical Supervision to Facilitate the Creative Process of Supervision. *The Journal of International Social Research* 3 13-32.
- Alonso, A. (1983). A developmental theory of psychodynamic supervision. *The Clinical Supervisor*, 3. 23- 36
- Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología. México: Paidós.
- Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler, M. y Olivares, B. (2008). ¿Códigos en la posmodernidad? Opiniones de psicólogos/as acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile A. G. *Terapia Psicológica*, (26) pp. 215-228.
- Arlow, J. (1963). La Situación de Supervisión. *Journal American Psychoanalytic*. ASSN, 11:576.
- Arteaga, O. (2006). Investigación en Salud y Métodos Cualitativos. *Ciencia y Trabajo*, Jul-Sep.8 (21) pp.151-153).
- Ávila, A. (1989). La Psicología Clínica en España: Perspectiva de una Década. *Papeles del psicólogo*. Epoca II (36-37) pp.84-89. España.

Ávila, A. (1989). Psicoanálisis, psicoterapias de orientación psicoanalítica y efectividad terapéutica. *Clínica y Análisis Grupal*, 11 (1) [No 50], pp. 51-74.

Ayuga-Téllez E., González C. y Grande M. (2010). Análisis de Competencias en el grado de ingeniería forestal para su adaptación al espacio europeo de educación superior. *Formación Universitaria*. 3(3) pp.3-14. Universidad Politécnica de Madrid.doi.10.1612/form.univ.1042fu.10.

Barbero, L. (1991) Formación y Supervisión. *Les Etats Généraux de la Psychanalyse*. En www.spdecaracas.com.ve/download/cdt_212.txt.

Bascue, L. (2005). Documentación de la supervisión en psicoterapia. *Revista de toxicomanías*. (45) pp. 27-30.

Baum, N. (2011). Social Work Students' Feelings and Concerns about the Ending of their Fieldwork Supervision. *Social Work Education*. Vol. 30, No.1. pp. 83–97 DOI: 10.1080/02615471003743388

Behnke, S. (2005). 'Vigilantes' los aspectos de la función supervisora de proporcionar ayuda a través de una lente para explorar las dimensiones éticas de la supervisión. El Supervisor como portero. Reflexiones sobre normas éticas 7.02, 7.04, 7.05.7.06, 10.01. *American Psychological Association*, Mayo de 2005, 36 (5) p.90.

Behnke, S. (2008). Formación Académica y Clínica en el nuevo código de ética de la APA. *American Psychological Association*, vol. 34.

Benson, K. y Holloway, E. (2005) Achieving Influence: A grounded theory of how clinical supervisors evaluate trainees. *Qualitative Research in Psychology* 2005; 2: 117_ 140.doi: 10.1191/1478088705qp033oa

Berman, A., Tanenbaum, R.(2005). Cuestiones éticas y legales en la supervisión de la psicoterapia. *Revista de Toxicomanías. N° 45 – 2005.* p. 21-26.

Bertoldi S., Fiorito M. y Álvarez M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local aportes para una articulación teórico metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología Universidad Nacional de Entre Ríos.* 33(111-131) Concepción del Uruguay, Argentina.

Bobbitt, B., Fuhrman, M., Robiner, W. (2005). La supervisión en la práctica de la psicología: Hacia el desarrollo de un instrumento de supervisión. *Revista de Toxicomanías. N° (45) pp.31-34.*

Bond, J. (2000). Supervisor and intern perspectives on supervision. The fielding Institute Kristen Valus and Ellie Dwyer, *San Francisco General Psychosocial Medicine Clinic Cognitive and Behavioral Practice.* 7, 187-193

Borders, L. (1989). Developmental cognitions of first practicum supervisees.

Journal of Counseling Psychology, 36, 163-169.

Borrell-Carrió (2007) Ética de la seguridad clínica. Contribuciones desde la práctica médica. *Medicina Clínica (Barcelona)*. 2007;129 (5):176-83

Bosworth, H. (2009) The Training Analyst: Analyst, Teacher and Mentor. *Journal of Psychoanalytic Association*. Vol. 57, pp. 663. id: J0174555

Braun, M., Roussos, A. y Olivera, J. (2010). Subjetividad y Procesos Cognitivos, (14) 2, p.233-246.

Braun, M., Roussos, A. y Olivera, J. (2010). "Problemáticas éticas actuales en la investigación en psicoterapia. Pautas para la generación de criterios de evaluación de proyectos". *Revista Argentina de Psicología Clínica, 19(1)*, 23-40.

Bright, D., Cameron, K. y Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics, 64, 3*, 249-269.

Butterworth, T., Faugier, J. (1992). Clinical Supervision and Mentorship in Nursing. *Chapman and Hall* London.

Butterworth, T. (1995). Clinical supervision in nursing, midwifery and health visiting: development contracts and monitoring. A second briefing paper. *School of Nursing Studies*. The University of Manchester.

Caballero, C., Daza, W., Fourzali, A., (2007). Consideraciones éticas en la publicación de investigaciones científicas. *Salud Uninorte, Barranquilla* 2007;23(1)pp.67-68.

Cabaniss, D. y Bosworth, H. (2006). The aim of the training analysis. *Revista de la Asociación Americana de Psicoanálisis*, vol.54 p. 203-229.

Cabral, A. (2009) Lacan y el debate sobre la contratransferencia, *Letra Viva*, Buenos Aires.

Carifio, M. y Hess. (1987) A. Who is the ideal supervisor? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 244-250.doi:10.1037/0735-7028.18.

Casement, P. (2005). The Emperor's clothes: Some serious problems in psychoanalytic training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 86:1143-1160

- Castañeiras, C., Fernandez-Alvarez, H., García, F., Gómez B. y Rial, V. (2006). Estilo personal de terapeutas que trabajan con pacientes severamente perturbados: un estudio cuantitativo y cualitativo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 2006.26 (98) pp. 191-208, ISSN 0211-5735. doi:10.4321/S0211- 57352006000200002
- Castillo, E., Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, Vol. 34, No. 3, p. 164-167.
- Castro, S. (2004) Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las Necesidades de Perfiles Profesionales en los Diferentes Ámbitos Laborales. *Interdisciplinaria*, vol. 21, número 002 Buenos Aires, Argentina. pp. 117-152.
- Cecchetto, S. (2005). La investigación biomédica multinacional con seres humanos: una revisión ética. *Cuadernos de Ética 2005*; 20: pp.17-27.
- Chagoya, B. (1981). Sobre el Proceso de la Supervisión. *Cuadernos de Psicoanálisis Asociación Psicoanalítica Mexicana*. Vol. XIV (3) pp.40-64 México.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*. Vol. 5, num. 1. 2012.

Chazan, S. (1990). On being supervised and supervision. In R. C. Lane (Ed.), *Psychoanalytic approaches to supervision* p. 25-28 New York: Brunner/Mazel.

Chessick, R. (1971). How the resident and the supervisor disappoint each other. *American Journal of Psychotherapy* 25(2) pp 272-283.

Corbella, S., García, H., LoBianco (2008). Estilo Personal del Terapeuta y Dirección de Intereses. *Apuntes de Psicología*. 2008, Vol. 26, número 2, págs. 281-289.

Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.

Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21, pp.4,34-48.

Cruz, J. (2009). Enfoque Estratégico y Formación de Terapeutas. *Terapia psicológica* 2009, 27(1) 129-142.

doi: 10.4067/S0718-48082009000100013.

Davidson, L. (2006). Supervision and Mentorship: The Use of the Real in Teaching. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*: Vol.34 marzo pp 189-195
doi: 10.1521/jaap.2006.34.1.189

De Mijolla (2008) Diccionario Akal Internacional del Psicoanálisis.
Ediciones Akal. Madrid, España.

Dexter, G, y Wash, M. (1995) Psychiatric nursing skills: A patient centred approach, 2nd Ed. *Chapman and Hall*, London.

Dombeck, M., Brody, S. (1995). Clinical Supervision: A three way mirror. *Archives of Psychiatric Nursing*, Vol. IX, No. 1, 1995: p 3-10

Dosamantes-Alperson, E. (1987). Transference and countertransference issues in movement psychotherapy. *The Arts in Psychotherapy*, 14, 209–214.

Effenterre A, (2013). Training in psychotherapy during psychiatric residency in France: Resident's and teacher's points of views. *Annales Médico-Psychologiques* 171 (2013) 329–333
<http://dx.doi.org/10.1016/j.amp.2013.04.001>

Ekstein y Wallerstein, R. (1972) The teaching and learning in Psychotherapy.
International Universities Press. New York.

- Ellis, M. (1991a). Critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*. 38, 342-349.
- Escalante, E. (2010). Métodos de análisis de las verbalizaciones: ontologías y proceso de abducción. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*. vol. 14, N° 2, 2010.pp. 50-69.
- Estupiñan, J., Niño, J. y Rodríguez, D. (2006). Modelos contextuales de formación de terapeutas desde un enfoque sistémico y ecológico. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Etchegoyen, H. (1986) El encuadre analítico. Fundamentos de la Técnica Psicoanalítica. p. 479. *Ed. Amorrortu* Buenos Aires Argentina.
- Eskelinen. (1980) Cambios en las analistas y en su formación. *Colección de Monografías. A.P.I.* Número 4. Compilador: R. S. Wallerstein.
- Fermoso, P. (1988) El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, 14-15 (1988-89) 121-136. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferrezuelo, P. (1985). Definición del psicólogo clínico y funciones que desempeña. *Papeles del Colegio de Psicólogos*. 20, 3-6.

Fleming, J. (1983). *Supervision: A Method of Teaching Psychoanalysis*.
International Universities Press, New York, 1983.

Fleming, J. (1987). *The teaching and learning of Psychoanalysis. Selected Papers of Joan Fleming*. *The Guilford Press*. pp. 216 New York, USA.

Folch, Eskelinen. (1980). *Cambios en las analistas y en su formación*.
Colección de Monografías. A.P.I. Número 4. Compilador: R. S. Wallerstein.

Fordham, M. (1986). *Jungian Psychotherapy. A study in Analytical Psychology*.
London: Karnack Marshfield Library.

Fraenkel, J. y Wallen, N. (1966). *Características Básicas de las Investigaciones Cualitativas*.
www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/la_investigacion_cualitativa.pdf

Frawley-O'Dea, M. y Sarnat, J. (2001). *The Supervisory Relationship. A Contemporary Psychodynamic Approach*. *The Guilford Press*, New York USA.

Freud A. (1991). *Perfil Metapsicológico. Normalidad y Patología en la Niñez*.
pp.110-117. Ed. Paidós. Buenos Aires Argentina.

Freud, S. (1998). Sobre Psicoterapia. Obras Completas, vol.7, pp. 243-257.

Argentina: *Ed. Amorrortu*.

Freud, S. (1998). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. Obras Completas.

Vol. X, Argentina: *Ed. Amorrortu*.

Freud, S. (1996). Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico. Obras

Completas, Madrid, *Biblioteca Nueva*.

Freud, S. (1998). Sobre la Dinámica de la Transferencia. Obras Completas, vol. XII

Argentina. *Ed. Amorrortu*.

Freud, S. (1998.) Sobre la iniciación del tratamiento. Nuevos consejos sobre la

técnica del psicoanálisis, Obras Completas, vol. XII, pp. 121-144 Argentina:

Ed. Amorrortu.

Freud, S. (1998). Contribución a la Historia del Movimiento Psicoanalítico. Obras

Completas, vol. XIV. Argentina *Ed. Amorrortu*.

Freud, S. (1998). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la Universidad? Obras

Completas, vol. XVII, pp. 166. Argentina *Ed. Amorrortu*.

Freud, S. (1998). ¿Pueden los legos ejercer el Psicoanálisis? Obras Completas,

vol. XX, pp. 166. Argentina *Ed. Amorrortu*.

Friedlander, M. (1984) Development and Validation of Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 31, No.4 pp. 541-557.
Doi:10.1037//0022-0167.31.4.541

Friedman, D., y Easlow, N. J. (1986a). The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. *The Clinical Supervisor*.

Fuentes, M. (2006). La supervisión clínica: un espacio de aprendizaje psicodinámico en la formación del psicoterapeuta psicoanalítico. Núm. 9. *Revista Carta Psicoanalítica*. ISSN: 1665 – 7845.En: <http://www.cartapsi.org/revista/no9/fuentes.htm>.

Gallardo, G. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la educación*. 32, pp.77-108.

Guest, .P. y Beutler, L. (1988). Impact of psychotherapy supervision on therapist orientation and values. *Journal of consulting and Clinical Psychology*. 56, 653-659.

Glick, R. (2008). Writing as Psychoanalytic Pedagogy: A Primer (The Columbia Psychoanalytic Writing Program) *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56:1227-1230 DOI: 10.1177/0003065108325970

González, M. y González, T. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47) pp. 185-209.

González, J. y Simo J. (1995). Sobre la Supervisión Psicoanalítica. *Instituto de Investigaciones en Psicología Clínica y Social A. C.* pp. 28-52 México D.F.

Grinberg L. (1975) La Supervisión Psicoanalítica. Teoría y Práctica. *Editorial Paidós*. Buenos Aires.

Guy, L. (2001): Ingeniería de las competencias. Barcelona: *Epise*.

Hahn, W. y Molnar, S. (1991) Intern evaluation in university counselling centres: process, problems, and recommendations. *Counselling Psychologist* 19, 414_30.

Härkänen, T., Laaksonen, MA., Lindfors O., Knekt, P., Välikoski, M., Virtala, E., et al. (2008). Randomized trial on the effectiveness of long-term and short-term psychodynamic psychotherapy and solution-focused therapy on psychiatric symptoms during a 3-year follow-up. *Psychological Medicine* 38. 689-703.

Hawkins, P., Shohet, R. (1989) Supervision In The Helping Professions. *McGraw Hill International*.

- Heaven, C., Clegg, J., Maguire, P. (2006) Transfer of communication skills training from workshop to workplace: The impact of clinical supervision. *Patient Education and Counseling* 60 p. 313-325.
- Hernández, A. (2007). Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para devenir instrumentos de cambio. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, vol.3 (2) Universidad de Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Hernández, S., Fernández C. y Baptista P. (1998). Metodología de la Investigación. Ed. *Mc Graw Hill*. México.
- Hess, A. (1980). *Psychotherapy Supervision: Theory, Research and Practice*. New York: Wiley.
- Hess, A. (1986). Growth in supervision: Stages of supervisee and supervisor development . DOI: 10.1300/J001v04n01_04 p.51-58
- Hess, A. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, Buber, and a theory of relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18,251-259.
- Holloway, E. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice*. Vol 18(3), doi: 10.1037/0735-7028.18.3.209

- Hopkins, S. M. y Weathington, B. L. (2006). The relationships between justice perceptions, trust, and employee attitudes in a downsized organization. *Journal of Psychology*, 140, 5,477-498
- Ibáñez B. (1997) Manual para la elaboración de Tesis. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*.Ed. Trillas México.
- Imbernón, F. (2007). La formación permanente del profesorado. *Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó
- Jiménez, C. y Sánchez, J. (2005). Análisis del downsizing como fenómeno psicosocial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 3, 181-206.
- Kaufman, J. y Schwartz, T. (2003). Models of Supervision: Shaping Professional Identity. *The Haworth Press, Inc.* Vol. 22(1) 2003 Doi 10.1300/J001v22n01_10
- Kernberg, O. (2001). Psicoanálisis, Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoterapia de fortalecimiento: Controversias Contemporáneas. *Psicoanálisis APdeBA Vol. XXIII - N° 1 – 2001*.

Kernberg, O. (2006). The Coming Changes in Psychoanalytic Education: Part I.
International Journal of Psycho-Analysis, 87 : 1649-1673

Kernberg, O. (2007). The Coming Changes in Psychoanalytic Education: Part II.
International Journal of Psycho-Analysis , 88 : 183-202

DOI: 10.1516/1RNX-2D4L-HEB1-4V2A

Kirsner, D. (2001). The Future of Psychoanalytic Institutes. *Psychoanalytic Psychology.*, 18:195-212

Klein M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psychoanalysis.* 27: 99-110 Revised version in M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs, and J. Rivière, *Developments in psychoAnalysis*. London: Hogarth Press, (1952), pp. 292-320. Reprinted in *The Writings of Melanie Klein*, Vol. 3, pp.1-24. London: Hogarth Press, 1975, and Virago Press, 1997.

Kohner, N. (1994). Clinical supervision an executive summary. *Kings Fund Centre*, London.

Lacán, J. (1970) La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en Psicoanálisis. Escritos, T: I, Ed. *Siglo XXI*. México. D.F.

Ladany, N., Clara, E., Hill, Maureen. & M, Corbett. (1996). Nature, Extent, and Importance of What Psychotherapy Trainees Do Not Disclose to Their

Supervisors. *Journal of Counseling Psychology*. *The American Psychological Association*. Inc 1996, Vol. 43, No. 1, pp. 10-24
doi:10.1037//0022-0167.43.1.10

Lane, R. (1990). *Psychoanalytic approaches to supervision*. New York: Brunner/Mazel.

Lobato, C. (1995). Un modelo de Supervisión en el desarrollo profesional de psicólogos de la orientación. Leioa, País Vasco: *Instituto de Ciencias de la Educación. Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco*.

Loganbill, C., Hardy, E. and Delworth, U. (1983) Supervision, a conceptual model. *The Counseling Psychologist*. 10(1), 3–42.

Loubat, M. (2005). Supervisión en psicoterapia: Una posición sustentada en la experiencia clínica. *Terapia psicológica*.vol.23,(2)75-84.

Lowman, R. (2006). *The ethical practice of psychology in organizations* (2nd. ed.). Washington, DC: *American Psychological Association*.

Mackereth, P., Parkin, S., Graeme, D., Antcliffe, N. (2010). Clinical supervision and complementary therapists: An exploration of the rewards and challenges of cancer care. *Complementary Therapies in Clinical Practice* 16 (2010) 143–148 doi:10.116/j.ctcp.2010.01.001

Mannoni, M. (2002). Un saber que no se sabe. La experiencia Analítica. *Editorial Gedisa* España.

Marcano, S. (1985). Pensando en el Proceso de Supervisión Didáctica a través de las múltiples relaciones del Supervisor. *Sociedad Psicoanalítica de Caracas. Caracas. Venezuela*. En: www.spdecaracas.com.ve/download/cdt_306.doc.

Marcano, S. (1987). Reflexiones acerca de las relaciones institucionales. El narcisismo como fuente de problemas. Proposiciones para su contención y regulación. *Presentado en las 1ras. Jornadas de reflexión de la ASOVEP. Caracas. Venezuela*.

Marí, R., Bo, R., Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, pag. 113-133. 2010

Martínez, M. (2004). La investigación cualitativa etnográfica en educación. *Manual teórico práctico*. Buenos Aires, Trillas.

Masten, A. y Coatsworth, D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, American Psychological Association 53 (2), 205-220.

- McNeill, Brian, W., Stoltenberg, C. y Romans, J. (1992) The Integrated Developmental Model of Supervision: Scale Development and Validation. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol 23(6), p 504-508
- Meekums, B. (2007). Spontaneous symbolism in clinical supervision: Moving beyond logic. *Body Movement and Dance in Psychotherapy*. 2 (2), September, 95–107. URL: <http://www.informaworld.com/smpp>
- Melchiodi, G. (1977). Psychoanalytically oriented individual therapy. In F. W. Kaslow (Ed.), *Supervision, consultation, and staff training in the helping professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. *Thousand Oaks: Sage*.
- Milne, D. (2009) Evidence-Based Clinical Supervision: Principles and Practice. *British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd*.
- Minulescu, M. (2013) Syntonic and Projective Counter-Transference in Supervision. Case Study. *Social and Behavioral Sciences*. www.sciencedirect.com

- Mogollón, A. (2006) Funciones de la supervisión escolar en Venezuela. Aproximación a un modelo. *Revista electrónica actualidades integrativas en educación*. Vol. 6 num. 003 San José, Costa Rica.
- Mueller, W. y Kell, B. (1972). *Coping with conflict: Supervising counselors and psychotherapists*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Muñiz, M .(2002). “El sentido de la práctica docente: Un estudio de caso desde la perspectiva hermenéutica”. Tesis doctoral inédita.
- Murphy, J. (1981). Roles functions, and competencies of supervisors of school. *School Psychology Review*. 10(4) pp.417-24 Fall 1981.
- Ogden, T. (2005).On psychoanalytic supervision. *International Journal of Psycho-Analysis*, 86:1265-1280.
- Omand, L. (2010). What makes for good supervision and whose responsibility is it anyway? *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations*. vol. 16, Issue 4, 2010, pp. 377 – 392. DOI: 10.1080/14753634.2010.512124
- Orellana O., García A. y Sarria C. (2007). Perfil Profesional del Psicólogo San Marquino. *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM*, Vol. 10 N° 2 pp. 111 – 138 Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

- Palacios, A. (2002). La supervisión en la enseñanza del psicoanálisis. *Cuadernos de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica Mexicana A. C.* 35 (2). México, D.F. www.apm.org.mx/Portal%20APM/cuadernos/.../2002.html.
- Palma, B. y Cosmelli, D. (2007). Aportes de la Psicología y las Neurociencias al concepto del “Insight”: la necesidad de un marco integrativo de estudio y desarrollo. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 3 (2008), pág. 14 – 27.
- Panthofer, H., Payne, H., Meekums, B. (2011). Dancing, moving and writing in clinical supervision? Employing embodied practices in psychotherapy supervision. *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 38, Issue 1, February 2011, p 9–16
- Paz, R. (2008) *Cuestiones disputadas. En la Teoría y la Clínica Psicoanalítica, Ediciones Biebel con SAP*, Buenos Aires.
- Pearson, Q. (2004) Getting the most out of Clinical Supervision: Strategies for Mental Health. *Journal of Mental Health Counseling*. Vol. 26.Num. 4 pp. 361-373
- Pozo M. (2008). Aprendices y Maestros (Novices and teachers). La psicología cognitiva en el aprendizaje. Cap.5. pp.121-138. *Editorial Alianza. Madrid. España.*

Rabinowitz, F., Heppner, P. y Roehlke, H. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 292-300.

Ramos, L. y otros. (2002) Negative supervisory events: Effects on supervisión satisfaction and supervisory alliance. American Psychological Association.
DOI: 10.1037//0735-7028.33.2.197

Racker, H. (1968). Transference and countertransference. New York: *International University Press*.

Reich, W. (1948). Análisis del Carácter. Ed. *Paidós*. Buenos Aires, Argentina.

Riess, H., y Herman, J. (2008) Teaching the Teachers: A Model Course for Psychodynamic Psychotherapy Supervisors. *Academic Psychiatry*. 32, 259-264. doi:10.1176/appi.ap.32.3.259

Rodenhauser, P. (1994). Toward a multidimensional model for psychotherapy supervision based on developmental stages. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*. 1994 Winter; 3(1): 1–15.

Rodríguez E.(1996). El Siglo del Psicoanálisis. Tomo 2. *Editorial Sudamericana*. Buenos Aires, Argentina

Rodríguez, R., Hernández, N. y Díaz, A. (2007): Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias. *Documentos ICE*, Universidad de Oviedo.

Rojas, M. y Muñiz M. (2008) Perspectivas de la Psicología Clínica. *Compilación de la Red Multiregional de Programas de Posgrado de calidad en Psicología*.

Rojas, A., Arbuckle, M., Cabannis, D. (2010). Don't Leave Teaching to Chance: Learning Objectives for Psychodynamic Psychotherapy Supervision. *Academic Psychiatry*. 34, 46-49. doi: 10.1176/appi.ap.34.1.46

Ronnestad, M., y Skovholt, T. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.

Roudinesco, E. y Michel P. (1998). Diccionario de psicoanálisis. *Paidós*, México.

Ruíz, J. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. p. 267-313.

Ruedas, M.; Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, Artículos arbitrados, ISSN: 1316-4919, Año 13, No. 46, julio-agosto.

Russell, R. y Petrie, T. (1982). Issues in training effective supervisors. *Applied and Pruentiue Psychology*.

Santamaría, F. A. (1984). El uso y el abuso del poder en la formación psicoanalítica. *Cuadernos de Psicoanálisis*. Números 3 vol. 17(15-20).
Asociación Psicoanalítica Mexicana A. C. México

Sarnat, J. E. (1998). Rethinking the role of regressive experience in psychoanalytic supervision. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 26(4)529-543.

Saucedo, C. (2004) La supervisión psicoanalítica en la práctica clínica de la facultad de psicología de la UANL: Análisis descriptivo de las estrategias implicadas en el proceso didáctico y estructural de la formación psicoanalítica. *Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Nuevo León México*.

Saucedo, C., Álvarez, J. (2012). Concepciones de los estudiantes de psicología acerca del trabajo de supervisión. *Revista de Psicología y humanidades*.
www.eepsys.com

Saúl, L., López, G. y Bermejo, B. (2009). Los Servicios de Atención Psicológica en las Universidades Españolas. *Acción Psicológica*, 6, 17-40.

Schaffer, K. M. (1989). The Feelings of teachers: A modern Psychoanalytic Investigation. *The Union Institute, Tesis Doctoral Universidad de Cincinnati Ohio*.

Schaubroeck, J., Ganster, D. C., y Fox, M. L. (1992). Dispositional affect and work-related stress. *Journal of Applied Psychology*, 77,322-335.

Segovia, J., Barrero, B. (2010). Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: Potencial curricular de las actividades globalizadoras. 2º Congreso internacional de Didácticas. Universidad de Granada.

Shedler, J. (2010). The efficacy of psychodynamic psychotherapy. *American Psychologist*. 2010; 65.pp.98-109.

Stanley, G., Ruskin, R. (1994). When supervision may fail: Difficulties and impasses. Clinical perspectives on psychotherapy supervision. *American Psychiatric Association*.

Stoltenberg, C., Pierce, R. y McNeill, B. (1987). Effects of experience on counselor trainees' needs. *The Clinical Supervisor*, 5, 23-32.
DOI:10.1300/J001v05n01_03

Stoltenberg, C., Delworth, U. (1987). Supervising counselors and therapists: A developmental approach. San Francisco: *Jossey-Bass*.

Stoltenberg, C., Delworth, U. (1988). Developmental models of supervision: It is development—Response to Holloway. *Professional Psychology: Research*

and Practice, Vol 19(2), Apr 1988, 134-137. doi: 10.1037/0735-7028.19.2.134

Strozier, A., Kivlighan, D., y Thoreson, R. (1993). Supervisor intentions, supervisee reactions, and helpfulness: A case study of the process of supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24, 13-19.

Tobón, S. (2006) Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca:Mesesup.En:www.profordems.cfie.ipn.mx/.../modulos/.../Aspectos_Basicos_Tobon.pdf.

Tójar, J. y Matas, A. (2005).El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: Un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*. (232) pp. 529-551.

Tójar, J., y Mena, E.(2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en educación infantil y en educación primaria. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 499-527.

Tomás, P. (1983) Psychoanalytic Training in Europe. 10 years of discussion *Bulletin Monographs*.

Universidad Católica de Costa Rica (2009). Centro de Atención y Servicios Integrados (CASI). Disponible en línea: <http://ucatolica.cr>.

Universidad de Córdoba (2009). Servicio de Atención Psicológica. Universidad de Córdoba. (SAPUCO). Disponible en línea: <http://www.uco.es/servicios/sap>.

Vázquez, B. (2009). Ofrece la UNAM una amplia gama de servicios psicológicos a la sociedad. Disponible en línea: noticias.universia.net.mx/.../ofrece-unam-ampliagama-servicios-psicologicos-sociedad.html.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Bilbao: Ediciones Mensajero*.

Viñas, B., y Hernández, D. (2012). Estrategias para fortalecer la competencia del psicólogo en la práctica psicoterapéutica. *Enseñanza e investigación en psicología* vol. 17, num. 1: 101-116

Vollmer Filho Germano y otros.(2007). *The Supervisory Field and Projective Identification*. *International Journal of Psychoanalysis*; Vol.88:681-68.

Watkins, C. (1991). Psychodiagnostic assessment supervision: What do we really know about it? *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol 22(1), Feb 1991, 3-4. doi: 10.1037/h0092797

- Watkins, C. (1994b). The supervision of psychotherapy supervisor trainees. *American Journal of Psychotherapy*, 48, 417-431.
- Watkins, C. (1995). Psychotherapy Supervisor and Supervisee: Developmental Models and Research Nine years later. *Clinical Psychology Review*, Vol. 15. No. 7, pp. 647-680. 1995
- Watkins, C. (1995b). Psychotherapy supervisor development: On musings, models, and metaphor. *Journal of Psychotherapy Practice & Research*, Vol 4(2), 1995, 150-158.
- Widlöcher, D. (2010). El psicoanálisis y la psiquiatría cien años después. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*. vol. 74 N° 2 .pp.127.
- Worthington, E. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology Research and Practice*, 18, 189-208.
- Yañez, J. (2005). Terapia Psicológica. Competencias profesionales del psicólogo clínico: Un análisis preliminar.vol 23, No.2 p 85-93. *Sociedad Chilena de Psicología Clínica*. Santiago, Chile.
- Zaslavsky, J., Nunes, M., Laks, C. (2003). La supervisión psicoanalítica: revisión y propuesta de sistematización. *Rev. Psiquiatría Rio Di-s*. Vol.25 no.2 agosto

del Sur Porto Alegre. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-81082003000200006>