



Marco Mazzetti

EBMA 2012

Subject Area/Area of Contribution:

For Advancement in the Theory and Practice of
Transactional Analysis Supervision

Work Cited:

“Supervision in Transactional Analysis: An
Operational Model,” *TAJ*, 37(2), 93-103 (2007)

La Supervisión en el Análisis Transaccional: Un Modelo Operativo

Marco Mazzetti

Traducción: Rubén Parra Tarín.

Resumen

El autor analiza las características distintivas de la supervisión del análisis transaccional y presenta un modelo operativo basado, en parte, en la lista de comprobación propuesta por Clarkson (1992) para evaluar las sesiones de supervisión. El modelo de Clarkson fue modificado por el autor, que define siete aspectos de la supervisión: (1) un contrato claro y apropiado, (2) identificación de problemas clave, (3) contacto emocional efectivo con el aprendiz, (4) protección tanto del aprendiz como del cliente, (5) incrementar las direcciones del desarrollo, (6) conocimiento y uso efectivo del proceso paralelo, y (7) una relación de igualdad entre el supervisor y el supervisado. Las características de los siete elementos se discuten para cada una de las tres etapas de desarrollo del entrenamiento (principiante, intermedio y avanzado) y se integran con el modelo de supervisión del desarrollo de Erskine (1982).

*La razón de que el río y el mar
puedan ser reyes de las cien riveras
es su tendencia a hallarse debajo de ellas.
Lao Tse*

La Supervisión en el Análisis Transaccional: Más Práctica que Teoría

La supervisión en el análisis transaccional comenzó con Eric Berne. A Berne le encantaba enseñar y hacer supervisión. Sus Seminarios de Monterey y San Francisco se dedicaban esencialmente a la supervisión (Cheney, 1971). Steiner (1974/1990) escribió que una de las reglas de los seminarios era que cada presentación terminaría con una solicitud dirigida al grupo. Si bien se trataba de casos de supervisión en el sentido más amplio, la discusión de los casos clínicos fue acompañada por un profundo análisis teórico del sistema psicoterapéutico naciente.

Coherentes con el modelo de Berne, las asociaciones internacionales de análisis transaccional y el sistema de certificación que ellas establecieron (el cual es ahora administrado por el Consejo de Capacitación y Certificación [T&CC] independiente) atribuyeron un papel privilegiado a la supervisión. Al hacer esto -- una elección que era muy poco común en el mundo de la psicoterapia-- se enfrentaron al problema de cómo formar a los supervisores, ya que proporcionar supervisión es una actividad en sí misma con características y responsabilidades específicas. Los analistas transaccionales estructuraron una ruta de capacitación que todavía se refleja en el sistema actual, dentro del cual el aprendiz está certificado como supervisor después de un largo período de entrenamiento que incluye, entre otras cosas, un plan de estudios con amplio espacio para horas de supervisión sobre cómo hacer supervisión, así como un examen en vivo de hacer la supervisión.

Por lo tanto, durante el último casi medio siglo, los analistas transaccionales han recibido y brindado muchas horas de supervisión, aprendieron y enseñaron cómo hacer la supervisión, y se examinaron mutuamente para evaluar sus habilidades de supervisión. Sin embargo, aunque ha habido una gran cantidad de trabajo práctico en supervisión en el análisis transaccional, ha habido poca especulación y teorización sobre qué supervisión hay en nuestro campo y pocas descripciones de sus características típicas, como lo señala Tudor (2002) en su revisión exhaustiva de la literatura.

No creo que esto se deba a la falta de características específicas de supervisión en el análisis transaccional, sino a la escasez de teoría sobre la supervisión en general en psicoterapia u otros campos de aplicación. He sido testigo del trabajo de muchos supervisores durante mis largos años de entrenamiento, desde mi primer contrato de Analista Transaccional Certificado (CTA) hasta mi examen final de Analista Transaccional en Enseñanza y Supervisión (TSTA). Sigo viendo a muchos supervisores en el trabajo durante los exámenes, y a pesar de la tensión del examen, los candidatos expresan estilos de supervisión personales bien pensados que están bien anclados en la teoría del análisis transaccional. De hecho, a menudo ofrecen algo para pensar y son una fuente de la que aprendo.

Después de observar a tantos supervisores, he llegado a creer que hay tantas características específicas para supervisión como se hacen en el análisis transaccional. Desafortunadamente, pocas de ellas han sido reportadas en la literatura. Por lo tanto, he decidido presentar el modelo operativo que yo uso, el cual está construido sobre la lista de comprobación sugerida por Clarkson (1992) en su libro *Análisis Transaccional en Psicoterapia*. Ella presentó una lista de seis puntos, diseñada para evaluar la supervisión o para proporcionar a los profesionales una herramienta para la autoevaluación. No está diseñada como un modelo para la intervención.

Los seis puntos son (Clarkson, 1992, p 275.):

1. Contrato cumplido
2. Asuntos clave identificados
3. Reducción de la probabilidad de daño
4. Aumento de la dirección del desarrollo
5. Proceso de modelado del Supervisor
6. Relación de Igualdad

Los analistas transaccionales aprecian la simplicidad y eficacia de esta lista y la han utilizado como base para la evaluación del segmento de supervisión del examen TSTA (Comité de Normas y Formación Profesional de la Asociación Europea de Análisis Transaccional, 2003). En la práctica profesional, muchos colegas la utilizan como un marco de referencia cuando hacen supervisión.

Sin embargo, un modelo operativo es diferente de una lista de verificación utilizada para fines de evaluación. Para que esta última se convierta en un modelo, se requieren algunos cambios. Describo estos cambios con mayor detalle más adelante en este artículo, pero se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Establecer un contrato claro y apropiado
2. Identificar los problemas clave
3. Establecer un contacto emocional efectivo con el aprendiz
4. Asegurarse que el aprendiz y el cliente estén adecuadamente protegidos
5. Incrementar las direcciones del desarrollo
6. Incrementar la consciencia y el uso efectivo del proceso paralelo
7. Desarrollar una relación de igualdad

Estos siete puntos a menudo se superponen. Por ejemplo, una discusión efectiva sobre el contrato puede implicar la identificación de los asuntos clave; la atención cuidadosa a la experiencia emocional del aprendiz puede coincidir con el análisis del proceso paralelo; e identificar las direcciones de desarrollo prometedoras puede ser la mejor manera de garantizar la protección para ambos miembros de la relación terapéutica. Sin embargo, para fines de enseñanza, es útil mantener la subdivisión.

La otra referencia teórica que utilizo en mi modelo operativo es el trabajo publicado por Erskine (1982) sobre el desarrollo profesional en la supervisión de psicoterapeutas. Él identifica tres etapas en el desarrollo de las habilidades de un terapeuta, cada una de las cuales representan características específicas y responde a necesidades específicas de capacitación.

En la etapa inicial de capacitación, los terapeutas tienen necesidades operativas a medida que desarrollan habilidades profesionales, un sistema de referencia teórico sólido y técnicas de intervención. También tienen necesidades emocionales: sentirse cómodos en su rol profesional, sentirse seguros de su capacidad para hacer el trabajo y sentirse adecuados para actuar en esta nueva empresa.

Durante la etapa intermedia de la capacitación, Erskine sugiere que los aprendices necesitan reforzar su identidad personal como terapeutas, aprender a definir la dirección del tratamiento y elaborar un plan de tratamiento. A nivel personal, su objetivo es integrar su sentido del ser y trabajar en sus emociones con el fin de comprender y resolver cualquier dificultad personal que pueda crear obstáculos para su contacto con los clientes. Según Erskine, en esta segunda fase, la terapia personal de los aprendices es de suma importancia.

Durante la etapa avanzada de capacitación, los alumnos deben aprender varios enfoques e integrar marcos teóricos, reconocer intervenciones alternativas, y elegir entre ellas para fomentar la flexibilidad. Los aprendices también deben

buscar la autosupervisión y aprender a distinguir entre observaciones de la conducta y teorizar sobre las observaciones.

Como veremos más adelante, los siete puntos del modelo que uso se aplican con diferente intensidad dependiendo de la etapa de formación como lo describe Erskine. Por esta razón, me parece útil integrar las dos perspectivas. En las siguientes secciones, cuando describo los siete puntos de mi modelo operativo, enfatizo los aspectos del análisis transaccional para subrayar mi opinión de que la supervisión en el análisis transaccional tiene características específicas.

Establecer un Contrato Claro y Adecuado

Rotondo (1986, 2003) afirma que, en comparación con otras formas de psicoterapia, el contrato es el aspecto que probablemente define mejor la práctica del análisis transaccional. El uso de los contratos es la expresión operativa de los valores básicos del análisis transaccional (las personas están bien, todo el mundo tiene la capacidad de pensar, y las personas deciden su propio destino). La discusión contractual es un procedimiento para comprender y la explicar, es decir, poner palabras a las necesidades de la persona supervisada, lo que conduce al establecimiento de una dirección conjunta. A veces, tratar de obtener un contrato puede tomar todo el tiempo de supervisión, y en algunos casos no se logra un contrato. Por ejemplo, al aprendiz puede resultarle difícil identificar lo que él o ella necesitan. Sin embargo, comprender la necesidad de descuento o sacar a la luz los motivos de la dificultad del aprendiz para realizar el contrato puede ser, en sí misma, un buen resultado de la supervisión.

Steiner (1974/1990) nos recuerda que en el análisis transaccional, un contrato sólido se basa en el consentimiento mutuo, la consideración válida, la competencia y el objeto legal. Yo uso la definición original de Berne (1966/1994) de un contrato: «Un compromiso bilateral *explícito* con un curso de acción bien definido» (Pág. 362, cursivas en el original). A veces los contratos no son totalmente explícitos: El supervisor y el aprendiz discuten y acuerdan el tema, pero no pueden formular explícitamente un objetivo común, creando así malentendidos y obstaculizando el logro de la meta final. Al discutir el contrato, las operaciones de Berne (Berne, 1966/1994) utilizadas con mayor frecuencia son la interrogación y la especificación; en mi opinión, la última transacción debe ser una especificación seguida de una respuesta explícita del acuerdo. Por ejemplo:

Supervisor: «Entonces, lo que quieres de esta supervisión es entender por qué al final de la sesión te sentiste irritado. ¿Es correcto?»

Aprendiz: «Sí, eso es correcto.»

ó:

Aprendiz: «Entonces, lo que quiero es entender por qué al final de la sesión me sentí irritado.»

Supervisor: «Muy bien. Trabajaré contigo para que puedas entender por qué te sentiste irritado al final de la sesión.»

Sólo este tipo de especificación explícita corresponde al «acuerdo bilateral explícito» de Berne y puede retomarse de manera efectiva más adelante. En ocasiones, las confrontaciones y/o las explicaciones también pueden ser útiles (Berne, 1966/1994).

En términos generales, las técnicas sugeridas para los contratos terapéuticos por Goulding y Goulding (1979), James (como se cita en Stewart & Joines, 1987), Holloway y Holloway (1973), y Allen y Allen (2005) también son válidas para los contratos de supervisión, especialmente con respecto a la declaración que se hace en términos positivos, se entiende y es específica (evitando ambigüedades o aspectos implícitos), y se enmarca en términos de un resultado que se puede observar y lograr.

Para la definición del contrato y las especificaciones que son necesarias, es preferible repetir las palabras del aprendiz y evitar introducir palabras nuevas. Esto reduce el riesgo de sugerir implícitamente un contrato (con el riesgo de fomentar la adaptación). Sin embargo, a veces es útil reformular las palabras del aprendiz, por ejemplo, para usar un verbo activo en lugar de pasivo.

Aprendiz: «Ha pasado un tiempo ahora que este cliente me ha irritado.»

Supervisor: «Entonces, me estás diciendo que ha pasado algún tiempo que te has sentido irritado con este cliente. ¿Hay algo que estés interesado en obtener al respecto?»

Las normas técnicas que se aplican a los contratos terapéuticos también son válidas en la supervisión: ten cuidado de sugerir un contrato (porque esto puede inducir a la sobreadaptación) o de aceptar solicitudes que sean potencialmente simbióticas. Por ejemplo:

Aprendiz: «Me gustaría que me sugieras algunas estrategias que podría utilizar con este cliente».

Después de una frase como esta, el supervisor podría invitar al aprendiz a tomar conciencia de la estafa simbiótica:

Supervisor: «¿Quieres que te sugiera algunas estrategias, o estás interesado en encontrarlas para ti usando la supervisión?»

Sin embargo, tales indicaciones técnicas no deben convertirse en una camisa de fuerza. Las acato estrictamente con aprendices intermedios y avanzados, pero soy menos estricto con los principiantes, a quienes ofrezco explícitamente información y sugerencias, tanto para el diagnóstico como para la terapia. Con los aprendices que recién comienzan, que pueden no sentirse cómodos con su nuevo rol profesional y que pueden estar pasando por un diálogo interno muy crítico, insistir excesivamente en el contrato puede ser una experiencia de persecución, por ejemplo: «Ni siquiera soy capaz de saber lo que quiero». Esta es otra razón para ser flexible.

En general, no es útil acordar dos contratos a la vez, o establecer dos objetivos, aunque puedan estar vinculados, porque la doble posibilidad puede provocar redefiniciones. Cuando se enfrenta con una doble petición, generalmente es más efectivo invitar al aprendiz a elegir uno de los problemas para empezar y luego abordar el otro más adelante.

Por otra parte, el contrato no debe ser demasiado rígido. Es una dirección que uno toma inicialmente, no es una calle de un solo sentido. Puede suceder que, a medida que avanza la supervisión, el aprendiz se dé cuenta de que él o ella están más interesados en otra ruta. Esta está bastante bien cambiar, siempre que el cambio de dirección se establezca explícitamente y se acuerde evitar juegos.

Finalmente, me gustaría señalar que una discusión cuidadosa y respetuosa sobre el contrato es un aspecto fundamental de la capacidad del supervisor para modelar el proceso y así enseñar implícitamente un estilo de intervención a través de su comportamiento.

Identificar los Problemas Clave

Creo que el descuento puede ser la base de la mayoría de las solicitudes de supervisión y que la matriz de descuento (Schiff et al., 1975, p. 16) es útil para identificar los problemas clave (véase la Figura 1). «¿Dónde está el descuento?» es una cuestión a tener en cuenta cuando se discute el contrato con los aprendices. Descontar a cualquier nivel implica automáticamente un descuento de

todas las áreas por debajo y a la derecha como se muestra en la Figura 1. Esto nos puede guiar en la discusión de contratos porque, por ejemplo, puede tener poco sentido acordar sobre «la búsqueda de alternativas» si el problema no se ha aclarado y el descuento inicial se produce en ese nivel o en el nivel del estímulo.

En general, con los terapeutas principiantes, el descuento se producirá con mayor frecuencia en el cuadrante superior izquierdo (T_1 y T_2 : la existencia y significado de los estímulos y problemas). Mientras mayor sea la experiencia del aprendiz, mayor será la probabilidad de que el descuento ocurra en el cuadrante inferior derecho (T_5 y T_6 : la habilidad de la persona para resolver problemas y la habilidad para actuar sobre las opciones). Esta matriz ayuda a identificar las áreas de riesgo. Descontar en los niveles superiores puede significar que el aprendiz está ignorando estímulos importantes o que él o ella no consideran su significado. En psicopatología esto puede significar la pérdida de síntomas importantes, tales como descontar el riesgo de suicidio o violencia o algún aspecto ético que pueda poner en peligro al aprendiz o al cliente. Aquí, la tarea del supervisor, especialmente con los aprendices en las primeras etapas de la formación, es hacer preguntas ad hoc en busca de casos concretos de descuento en los niveles superiores de la matriz.

Clarkson (1992) definió cinco categorías de preguntas clave en la supervisión: diagnóstico y planeación del tratamiento, estrategias y técnicas de intervención, procesos paralelos, contratransferencia y asuntos personales del supervisado, y ética y práctica profesional. La matriz de descuento se puede aplicar efectivamente con cada una de estas categorías.

Establecer Contacto Emocional Efectivo con el Aprendiz

Hace algunos años, mientras me preparaba para mi examen de TSTA, le pedí supervisión a Fanita English. Generosa en caricias, Fanita me felicitó por la eficacia con la que yo había identificado la clave del problema clínico; Sin embargo, ella me señaló que yo había descuidado abordar las emociones de mi supervisado. Ella me ayudó a reconocer las emociones del aprendiz, darles significado, y ofrecer información sobre cómo se podrían trabajar de forma operativa. Ese día entendí que hacer supervisión no es sólo la discusión de un caso clínico, sino también una manera de cuidar a un colega que ha pedido supervisión, y a través de él o ella, al cliente.

		TIPO		
MODO		Estímulo	Problemas	Opciones
Existencia	T ₁	Existencia del estímulo	T ₂ Existencia de problemas	T ₃ Existencia de opciones
Significado	T ₂	Significado del estímulo	T ₃ Significado de los problemas	T ₄ Significado de las opciones
Posibilidades de Cambio	T ₃	Cambio del estímulo	T ₄ Solución de los problemas	T ₅ Viabilidad de las opciones
Habilidades Personales	T ₄	Habilidad Personal para reaccionar diferente	T ₅ Habilidad personal p/ resolver los problemas	T ₆ Habilidad personal p/ actuar las opciones

Figura 1

La Matriz de Descuento (de Macefield y Mellor, 2006, p. 46)

Erróneamente, había pensado que la terapia era el lugar en el que se tomaba cuidado de las emociones y que no había lugar para ellas en la supervisión. Hoy mis puntos de vista son diferentes. Creo que la empatía y la capacidad de sintonizar con las experiencias emocionales del aprendiz son habilidades que el supervisor necesita. De hecho, un buen contacto emocional es una condición previa para una buena supervisión. Las emociones son parte de la supervisión: Es necesario reconocerlas, nombrarlas y entenderlas con el fin de desarrollar una conciencia efectiva, aunque el objetivo no es cambiar el guión del aprendiz como se hace en la terapia. La supervisión puede, sin embargo, revelar cuestiones que deben ser tratadas en la terapia. Los problemas emocionales experimentados en la supervisión pueden desencadenar ideas y tener una gran eficacia de transformación, especialmente con los aprendices avanzados que tienen una mayor conciencia de sí mismos. De hecho, Lai (2004) discutió abiertamente la función terapéutica de la supervisión.

Por mi parte, hago una distinción entre dos tipos de experiencias emocionales en la supervisión: aquellas que pertenecen a la zona de la contratransferencia y las que no. Las experiencias de no-contratransferencia tienen que ver principalmente con el diálogo interno del aprendiz: emociones que él o ella pueden (o no) expresar como experiencias de transferencia con el supervisor. En otras palabras, las emociones de no-contratransferencia las experimentan los terapeutas sobre la base de su propia experiencia de vida, historia personal, guión, y así sucesivamente, no como una respuesta a los estímulos de sus clientes, mientras que las emociones contratransferenciales son «todos los sentimientos y pensamientos, conscientes e inconscientes, del terapeuta» (Lai, 2004, p. 49) hacia sus clientes.

Esta distinción es útil porque, en mi experiencia, la proporción de experiencias de no-contratransferencia y contratransferencia varían considerablemente en las diferentes etapas de formación (véase la Figura 2).

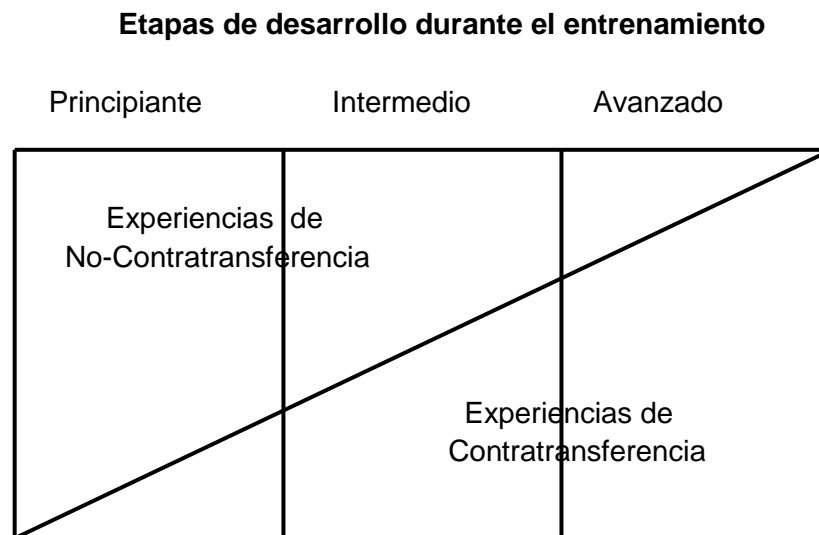


Figura 2
Prevalencia de Experiencias de No-Contratransferencia y Contratransferencia en las diversas etapas de formación.

La Figura 2 proporciona una representación gráfica de cómo durante las primeras etapas del entrenamiento, las experiencias de no-contratransferencia prevalecen. Los aprendices recién están comenzando a lidiar con un nuevo rol que tienen que conocer bien, y pueden sentir que no están preparados para la tarea. Los supervisores se ven como figuras de autoridad y, como tales, pueden desencadenar reacciones de transferencia. El cuidado de estas experiencias es

parte de la tarea del supervisor. Crear de una economía de caricias positivas (Steiner, 1971) en el entorno de la supervisión es fundamental. Esta es la etapa en la que los aprendices necesitan más caricias condicionales positivas que se centren en sus habilidades para que puedan conocer sus puntos fuertes y en los que puedan desarrollar sus habilidades. Erskine (1982) sugiere ignorar temporalmente lo que el aprendiz no hace bien a fin de reducir cualquier sensación de inadecuación y apoyar la autoestima. Estoy de acuerdo, siempre que ello no cause daño al aprendiz o a los clientes. Cualquier transferencia con el supervisor debe ser tratada y discutida abiertamente. En esta etapa no vale la pena detenerse en las experiencias de contratransferencia porque el aprendiz tiene otras necesidades primarias. Cuando surgen las dinámicas de contratransferencia, puede ser suficiente el reconocerlas y legitimarlas, siempre y cuando no estén relacionadas con problemas terapéuticos obvios.

En la etapa intermedia, mientras que las experiencias de no-contratransferencia tienden a disminuir y a ser bien manejadas, las experiencias de contratransferencia se vuelven cada vez más importantes. Este es el nivel en el que se les dará un tiempo considerable de supervisión. En esta etapa, la estrategia esencial es ayudar a los aprendices a tomar conciencia de las experiencias de contratransferencia y a legitimar los sentimientos provocados por sus clientes. Por ejemplo, es legítimo tener sentimientos de irritación, aburrimiento o excitación sexual en presencia de los clientes. Puede ser útil recordar a los aprendices que los juicios morales se aplican a la conducta, no a los sentimientos, y que aceptar todos los sentimientos de uno significa convertirse en el maestro de un valioso instrumento de diagnóstico. En esta etapa, la terapia personal será de especial valor para los aprendices porque brinda la oportunidad de tratar problemas que interfieren con la eficacia de su trabajo con los clientes.

En la etapa avanzada, el contacto emocional con los aprendices se centrará sobre todo en las experiencias de contratransferencia. El uso de la empatía para comprender las experiencias contratransferenciales de los aprendices les ayuda a reconocer la riqueza de tales experiencias y les presenta la forma en que estas experiencias pueden servir como un poderoso instrumento para comprender a los demás.

De hecho, el análisis transaccional surgió porque Berne utilizó algo que hoy consideraríamos un fenómeno contratransferencial. Al hablar de la idea de la «imagen del yo» (que antecede al concepto de estado del yo), Berne (1957) dijo, con respecto a su paciente abogado, que sentía como si estuviera enfrentando un niño de tres años de edad que palpitaba con vergüenza. Él estaba hablando de una experiencia contratransferencial en toda regla. Cuando usamos el diagnóstico

social en el ámbito terapéutico --siendo conscientes de cuáles son los estados del yo impulsados por nuestros clientes--, o cuando sentimos que estamos enganchados en un juego o siendo invitados a una simbiosis, estamos leyendo los territorios de la contratransferencia con los instrumentos del análisis transaccional.

Vale la pena recordar que las experiencias de no-contratransferencia pueden continuar flotando en el entorno de la supervisión. Por ejemplo, cuando se acercan los exámenes de certificación, no es raro que surjan las viejas conclusiones de supervivencia del guión de un aprendiz. Los problemas relacionados con tener éxito, terminar cosas, ser examinados o enfrentarse a la autoridad pueden expresarse a través de la transferencia con el supervisor. Conocer estas dinámicas y prestarles atención puede ser decisivo para ayudar al aprendiz a reconocer y superar dichos obstáculos.

Además, las observaciones en las neurociencias demuestran que la capacidad de crear un contacto empático, cuidadoso y delicado en la relación de supervisión, modela eficazmente el proceso de relación y promueve el aprendizaje implícito en el aprendiz.

Asegurar que el Aprendiz y el Cliente estén Adecuadamente Protegidos

Prestar atención al juramento hipocrático --*primum non nocere* (sobre todo, no hacer daño)-- es un aspecto de la supervisión. Aunque uno siempre debe cumplir con este juramento, uno debe ser especialmente cuidadoso con los supervisados que recién comienzan su entrenamiento. Como se señaló con respecto a la identificación de problemas clave, los nuevos aprendices pueden descontar a un alto nivel y, por lo tanto, subestimar los peligros para sus clientes.

La protección de los aprendices también es esencial en esta etapa inicial. El entusiasmo (que a veces puede ser incluso eufórico) vinculado a su nueva actividad profesional, junto con un conocimiento aún incompleto de sí mismos y sus propios límites, puede inducir a los aprendices a asumir compromisos que superan sus capacidades o tomar demasiados clientes o clientes con problemas que sean demasiado difíciles para sus habilidades. Corresponde al supervisor estar alerta y si es necesario confrontar a los aprendices acerca de tales dificultades potenciales.

En la etapa intermedia de entrenamiento, tales riesgos tienden a disminuir. Sin embargo, a medida que aumentan los compromisos profesionales del aprendiz, pueden surgir aspectos que antes habían permanecido ocultos, como

problemas de gui3n no resueltos que el terapeuta puede transferir a los clientes, lo que da lugar a lo que English (1969) llama «epigu3n». Afortunadamente, los casos graves, como los descritos por English, son poco frecuentes, pero los casos en los que el terapeuta «transmite» al cliente las formas de los elementos m3s graves pueden ser comunes. Por ejemplo, recuerdo una aprendiz que ten3a problemas con su esposo. Cuando sus crisis matrimoniales eran particularmente dif3ciles, sus clientes tambi3n se planteaban cuestiones relacionadas con la insatisfacci3n con sus parejas. Prestar atenci3n al epigu3n en la etapa intermedia de la formaci3n es una forma de proteger a los clientes y aprendices, cuya conciencia de problemas personales no resueltos se ve incrementada.

En la etapa avanzada de la formaci3n, los riesgos se reducen de manera considerable como resultado de la mayor experiencia de los aprendices y por la eficacia de su entrenamiento previo. Sin embargo, es necesario permanecer alerta, prestando especial atenci3n a las formas sutiles en que se manifiesta el epigu3n. Esto es especialmente cierto en el caso de la supervisi3n espor3dica con aprendices ocasionales a quienes no se les haya prestado atenci3n sobre estos aspectos durante su entrenamiento.

Incrementar las Direcciones del Desarrollo

Clarkson (1992) escribi3:

Debido a que la supervisi3n es intr3nicamente un m3todo para continuar el aprendizaje y el crecimiento a lo largo de la carrera profesional de cualquier persona (sin importar que tan viejo o cuan experimentado sea), se supone que siempre habr3 potencial para un mayor crecimiento y desarrollo... Sin embargo, consideramos que es responsabilidad del supervisor ofrecer desaf3os, orientaci3n o apoyo para ampliar los horizontes del aprendiz. (P. 276)

Este concepto puede interpretarse de manera muy amplia. «Direcciones del desarrollo» puede referirse a nuevas opciones de intervenci3n en un caso particular, as3 como a descubrimientos realizados durante la supervisi3n. Tambi3n puede significar comprender c3mo estimular el crecimiento cultural de los aprendices y su pasi3n profesional a largo plazo. Ambas dimensiones tenerse en cuenta.

El supervisor verifica que el contrato se haya cumplido y que se hayan identificado las direcciones para el crecimiento. Esta es una forma de mantener el

proceso explícito y claro y evitar el riesgo de malentendidos. Al finalizar una sesión de supervisión, muchos colegas revisan abiertamente las nuevas opciones que el aprendiz ha identificado, vinculándolas explícitamente al contrato. Por ejemplo: «Y entonces, has entendido por qué te enojaste con tu cliente durante tu última sesión ¿Cómo te puede ser esto útil para trabajar con él?»

El crecimiento a largo plazo de los aprendices se puede facilitar ofreciendo referencias bibliográficas sobre el tema discutido o sobre cuestiones relacionadas que pueden ampliar los conocimientos y habilidades del aprendiz. También podemos alentar la pasión profesional de los aprendices invitándolos a tomar conciencia de las motivaciones positivas que los impulsan a continuar con su proceso de crecimiento, preguntándoles qué les gusta y qué consiguieron de la supervisión y «acariciando» los sentimientos agradables (alegría, esperanza) que comunican.

Cuando la supervisión es parte de un programa de formación continua, la dirección para el crecimiento se puede identificar a través de contratos a largo plazo, es decir, «contratos de formación» que son similares a los «contratos de terapia». La discusión de estos contratos --por ejemplo, al comienzo del año de capacitación en grupos de entrenamiento y en intervalos regulares-- ofrece oportunidades para identificar y ponerse de acuerdo en la dirección del desarrollo. El seguimiento mostrará si estos contratos se están cumpliendo y los relacionará con los resultados de cada sesión de supervisión.

A lo largo de los diversos niveles de desarrollo del aprendiz, los problemas clave identificados cambiarán, al igual que las estrategias contractuales y los aspectos emocionales. Cada aprendiz, ya sea que esté en una etapa inicial, intermedia, o avanzada, necesita la supervisión para terminar con las perspectivas de desarrollo para el caso específico y las direcciones de crecimiento a largo plazo a seguir.

Incrementar la Consciencia y el Uso Efectivo del Proceso Paralelo

En su lista de comprobación, Clarkson (1992) habla de cómo el supervisor modela el proceso. El modelado del proceso es un vasto concepto que comienza durante la discusión del contrato (punto 1), continúa a través del «contacto emocional con el aprendiz» (punto 3), y concluye en la capacidad de mantener una relación de «yo estoy bien, tú estás bien» (punto 7). Prestar atención al proceso paralelo, en la opinión de Clarkson, es parte del proceso de modelado. Yo prefiero dedicar un punto específico en la lista al proceso paralelo, que, en mi

opinión, merece una atención especial porque es una herramienta tan poderosa en psicoterapia.

Cassoni (2004, 2007) ofrece una interpretación del proceso paralelo desde la perspectiva de la neurociencia y señala que el proceso paralelo puede verse como una condición en la que los estados mentales del cliente-terapeuta y/o el terapeuta-supervisor están alineados. Este alineamiento a menudo conduce a una sintonización afectiva del terapeuta con su cliente. Si llevamos esta perspectiva al extremo, podríamos decir que el proceso paralelo en supervisión --es decir, el terapeuta actúa con el supervisor como su cliente actúa con él o ella-- es la expresión de un profundo conocimiento o comprensión del cliente. En otras palabras, para actuar como su cliente, el terapeuta debe haber tenido una comprensión profunda y completa de esa persona. Por supuesto, esta es una comprensión sui generis, emocional e inconsciente, pero sin embargo es profunda. El proceso paralelo es, por lo tanto, la expresión de un conocimiento preciso, profundo e inconsciente. Poner este fenómeno en conocimiento del aprendiz le ofrece a él o ella un instrumento formidable para entender al cliente.

En mi práctica de supervisión, utilizo el proceso paralelo de forma diferente dependiendo del nivel de experiencia del aprendiz. Con los principiantes, identifico el proceso paralelo aunque en la mayoría de los casos me abstengo de usarlo. En esta etapa, los alumnos tienen otras prioridades: Ellos intentan identificar los problemas clave del problema clínico y garantizar una protección adecuada para ellos y sus clientes. Me limito a señalar un proceso paralelo cuando emerge de manera bien visible para que el aprendiz pueda comenzar a familiarizarse con el concepto y considerarlo como un posible aliado.

Con los aprendices intermedios, utilizo el concepto de proceso paralelo de manera más directa. Traigo las dinámicas del proceso paralelo al ámbito de la conciencia y hago comparaciones entre cómo los resolvemos en la supervisión y la forma en que ellos pueden manejarlo de manera similar en la terapia. También uso la idea de proceso paralelo para refinar las habilidades empáticas de los aprendices y ayudarlos a reconocer la expresión fenomenológica de las experiencias de sus clientes.

En la etapa avanzada --particularmente cuando los aprendices se están capacitando como Analistas Transaccionales Provisionales en Enseñanza y Supervisión-- me concentro en aspectos sutiles que a menudo aparecen como dinámicas de co-transferencia (es decir, comunes para el terapeuta y el cliente) o dinámicas de contratransferencia que ofrecen información, orientación para la

terapia, alimento para el pensamiento e información para el autoanálisis del terapeuta.

Desarrollar una Relación de Igualdad

El valor principal en el que se fundó el análisis transaccional es que cada persona está bien. Las palabras de Marguerite Yuorcenair (fuente desconocida) son efectivas para dar sentido a lo que significa tener respeto por la OKeidad del otro: «El respeto es la sensación de libertad de los demás, de la dignidad de los demás, es la aceptación de un ser tal como él es, sin ilusiones pero también sin la más mínima hostilidad o el menor desprecio».

En la supervisión, esto significa que necesitamos distinguir con precisión entre lo que el otro «es» y lo que el otro «hace». En el análisis transaccional, distinguimos entre las caricias incondicionales dirigidas al «ser» y las caricias condicionales dirigidas al «hacer». En la supervisión, a veces necesitamos otorgar un reconocimiento condicional negativo a los aprendices. Puede valer la pena tener en cuenta que abstenerse de dar caricias negativas condicionales, cuando sea apropiado, es una forma de descontar la OKeidad del aprendiz y su capacidad para aceptar las confrontaciones que serán útiles para su crecimiento profesional.

Una relación de igualdad también es fundamental en el proceso de modelado. Las neurociencias nos recuerdan que el aprendizaje es efectivo cuando ocurre en dos niveles: inconsciente (memoria implícita) en el lóbulo límbico (como en el caso del modelado) y conscientemente en el nivel de la corteza. Clarkson (1992) señaló: «Como sabemos por la tercera regla de la comunicación de Berne, el resultado de cualquier transacción se determina en el nivel ulterior o psicológico. Por lo tanto, la manera más eficaz de supervisar es modelar el proceso deseable» (p. 276).

El Modelo Operativo y las Etapas de Desarrollo de los Aprendices

Hay diferentes maneras de aplicar los siete elementos de supervisión a las tres etapas en el desarrollo de un aprendiz. A pesar de que he tenido una experiencia limitada en counseling, con organizaciones, y en educación, creo que estas observaciones probablemente también sean válidas para los otros campos de aplicación del análisis transaccional. Las diferentes formas de aplicar estos elementos son cualitativas, de modo que la forma en que uno aborda el problema depende de si el aprendiz es un principiante o un experto. También hay una

diferencia cuantitativa. Si bien la atención se centra continuamente en algunos elementos (por ejemplo, relación de igualdad), la cantidad de enfoque en otros elementos (por ejemplo, proceso paralelo) varía. La Tabla 1 resume los diferentes énfasis que atribuyo a los elementos de supervisión en las tres etapas del desarrollo de un aprendiz.

Tabla 1			
Diferente énfasis en los elementos de supervisión en diversas etapas de desarrollo del aprendiz			
	Etapas Iniciales	Etapas Intermedias	Etapas Avanzadas
Contrato	*	**	***
Problemas clave	***	***	***
Contacto	***	***	***
Protección	***	**	*
Dirección del Desarrollo	***	***	***
Proceso Paralelo	*	**	***
Relación de Igualdad	***	***	***

Los siete puntos deben estar presentes en cualquier supervisión. El hecho de que con los aprendices avanzados haya sólo un asterisco en la protección no significa que el supervisor esté exento de prestar atención a las cuestiones de protección. El supervisor debe prestar atención a cada uno de estos puntos en todo momento. La Tabla 1 simplemente expresa el hecho de que, en mi experiencia, con frecuencia me encuentro diciéndole a un aprendiz en la etapa inicial, «Ten cuidado, hay este riesgo para este cliente, asegúrate de proporcionar la protección necesaria». O podría decir: «Podría haber un peligro para ti con este cliente y el peligro que veo es esto». En contraste, esto suele ocurrir raramente con los aprendices avanzados. De manera similar, generalmente exploro procesos paralelos con mayor frecuencia y más extensamente con aprendices avanzados, pero esto no significa que ignoro el proceso paralelo con los aprendices en la etapa inicial. De hecho, creo que uno debe estar al tanto del proceso paralelo en todo momento, aunque puede ser preferible elegir las estrategias de intervención centradas en otros aspectos de las herramientas de supervisión.

Conclusiones

La supervisión del análisis transaccional tiene sus propias características distintivas. A pesar de que las contribuciones de otras teorías se han integrado en el AT, los analistas transaccionales interpretan dichos fenómenos de maneras únicas. De los siete puntos en el modelo descrito en este artículo, hay algunos que son típicos del análisis transaccional (por ejemplo, contratación y OKeidad). Aunque otros pueden parecer menos específicos para el análisis transaccional (por ejemplo, el proceso paralelo del mundo psicoanalítico), se han integrado sólidamente en la teoría y la práctica del análisis transaccional. Además, el enfoque en el análisis transaccional sobre la ética le da un significado especial al tema de los problema clave y a la necesidad de protección, y la matriz de descuento da una dirección específica para la búsqueda de problemas clave. Por lo tanto, tenemos derecho a pensar en una teoría de supervisión del análisis transaccional, una que esté íntimamente ligada a la práctica.

Según Eric Berne, el análisis transaccional en psicoterapia era un medio para tratar a las personas; no tenía ninguna otra justificación. Era una teoría para la práctica, porque él siempre sentía profundamente que era un «doctor», alguien cuyo propósito en la vida era tratar a las personas para curarlas, no para interpretar, para adquirir conocimiento, para explorar, o para elaborar teorías inteligentes. Su último trabajo --una especie de legado espiritual-- fue una conferencia que dio el 20 de junio 1970 (una semana antes del ataque al corazón que lo mataría el 15 de julio) en la conferencia anual de la Golden Gate Group Psychotherapy Society. Él enfatizó con fuerza y firmeza la misión de curación de los psicoterapeutas cuando dijo: «Sólo hay un ensayo que vale la pena escribir cuyo título es 'Cómo curar pacientes'» (Berne, 1971, p. 12). Steiner (1974/1990), en las páginas dedicadas a Eric Berne en su libro *Los Guiones que vivimos* (Scripts People Live), escribe que Berne tuvo este mismo enfoque durante sus talleres de supervisión:

Durante las reuniones, por regla general no permitía ninguna mistificación, ni pomposidad jerárquica o profesional, o «jazz» (tonterías) como solía llamarlo. Cuando estaba en presencia de tal conducta mistificadora, escuchaba pacientemente; luego, mordiendo su pipa y arqueando las cejas decía algo así como: «Esto está muy bien y es bueno; lo único que sé es que el paciente no se está curando». (p.15)

Al desarrollar el modelo descrito en este artículo, mi objetivo era seguir la lección de Berne: ninguna teoría vale la pena si no está anclada a la práctica, con el objetivo de tratar o supervisar eficazmente a las personas. Siempre he

apreciado este enfoque **anclado-a-la-práctica** del análisis transaccional. Esta es una de las razones por las que me convertí en analista transaccional, y después de muchos años todavía estoy feliz de haber tomado esa decisión.

El análisis transaccional ofrece una teoría de supervisión específica, una diseñada para proteger y cuidar de los aprendices, y a través de ellos, a sus clientes. Mi esperanza personal es que recibirán contribuciones adicionales de otros colegas para ayudar a desarrollar aún más una teoría de supervisión de análisis transaccional específica y, de esta manera, apoyar firmemente nuestra práctica amplia y efectiva.

La versión original de este artículo fue publicado en italiano en Quaderni di Psicologia, Analisi e Transazionale Ciencias Humanas, n ° 42, 2004, 73-97. Vol. 37, No. 2, abril de 2007

Marco Mazzetti, MD., Es un psiquiatra y miembro de la Asociación Europea de Análisis Transaccional (EATA) y la ITAA. Él es un Analista Transaccional de Enseñanza y Supervisión (psicoterapia) y un profesor universitario. Marco lleva a cabo su actividad clínica, de investigación y capacitación en el Servicio de Etnopsiquiatría "Terrenuove" y en el Centro de Psicología y Análisis Transaccional de Milán, Italia. Puede ser contactado en el Centro di Psicologia e Analisi Transazionale, Via Archimede, 127, 20129 Milano, Italia; correo electrónico: marcomazzetti.at@libero.it.

REFERENCIAS

- Allen, I. R., & Allen, B. A. (2005). The therapeutic contract. In J. R. Allen & B. A. Allen, *Therapeutic journey: Practice and life* (pp. 55-58). Oakland, California: TA Press.
- Berne, E. (1957). Intuition V: The ego image. *Psychiatric Quarterly*, 31, 611-627.
- Berne, E. (1994). *Principles of group treatment*. Menlo Park, CA: Shea Books. (Original work published 1966)
- Berne, E. (1971). Away from a theory of the impact of interpersonal interaction on non-verbal participation. *Transactional Analysis Journal*, 1(1), 6-13.

- Cassoni, E. (2004). Il processo parallelo tra supervisione e terapia, Occasione di reciprocità [Parallel process between supervision and therapy: An opportunity for reciprocity]. *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 42, 99-116. Vol. 37, No.2. April 2007
- Cassoni, E. (2007). Parallel process in supervision and therapy: An opportunity for reciprocity. *Transactional Analysis Journal*, 37, 130-139.
- Cheney, W. D. (1971). Eric Berne: Biographical sketch. *Transactional Analysis Journal*, 1(1), 14-22.
- Clarkson, P. (1992). *Transactional analysis psychotherapy: An integrated approach*. London: Routledge.
- English, F. (1969). Episcrypt and the "hot-potato" game. *Transactional Analysis Bulletin*, 8(32), 77-82.
- Erskine, R. G. (1982). Supervision for psychotherapy: Models for professional development. *Transactional Analysis Journal*, 12, 314-321.
- European Association for Transactional Analysis Professional Training and Standards Committee. (2003, July). TSTA examination, supervision segment [Form]. In *EATA training and examinations handbook* (Section 12.11.8). Retrieved 30 April 2007 from <http://www.eataneews.org/index.php?>
- Goulding, M. M., & Goulding, R. L. (1979). *Changing lives through redecision therapy*. New York: Brunner/ Mazel.
- Holloway, M. M., & Holloway, W. H. (1973). The contract setting process. In M. M. Holloway & W. H. Holloway, *The monograph series: Numbers I-X (No. 7)*. Medina, OH: Midwest Institute for Human Understanding.
- Lai, G. (2004). La supervisione immateriale [The immaterial supervision]. *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 42, 45-70.
- Macefield, R., & Mellor, K. (2006). Awareness and discounting: New tools for take/option-oriented settings. *Transactional Analysis Journal*, 36, 44-58.
- Rotondo, A. (1986). La contrattualità in analisi transazionale [Contracting in transactional analysis]. *Neopsiche*, 4(8), 4-8.
- Rotondo, A. (2003, 22 November). La costruzione del contratto [The building of a contract]. Presentation at CPAT-SIMPAT Conference, Milan, Italy. Schiff, 1. L., with Schiff, A. W., Mellor, K., Schiff, E., Schiff, S., Richman, D., Fishman, 1., Wolz, L., Fishman, C.; & Momb, D. (1975). *Cathexis reader: Transactional analysis treatment of psychosis*. New York: Harper & Row.
- Steiner, C. M. (1971). The stroke economy. *Transactional Analysis Journal*, 1(3), 9-15.
- Steiner, C. M. (1990). *Scripts people live: Transactional analysis of life scripts*. New York: Grove Press. (Original work published 1974)
- Stewart, I., & Joines, V. (1987). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Nottingham, England, and Chapel Hill, NC: Lifespace Publishing.
- Tudor, K. (2002). Transactional analysis supervision or supervision analyzed transactionally? *Transactional Analysis Journal*, 32, 39-55.