

COMUNICACIÓN, SUBJETIVIDAD Y VINCULACIÓN EN LA SUPERVISIÓN DE TRABAJOS DE GRADO ⁹

COMMUNICATION, SUBJECTIVITY AND LINKING ON THE SUPERVISION OF GRADUATE PROJECTS

Carlos Cuevas - Ramírez ¹⁰

Diana Ramos - Martín ¹¹

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

*9*Artículo de investigación científica y de desarrollo tecnológico del grupo de investigación Psicología, Familia y Sistemas Humanos de la Universidad Santo Tomás, Proyecto de Investigación Docente Comunicación y Subjetividad

10 Magister en Psicología Clínica y de la Familia. Profesor Vinculado a la Universidad Santo Tomás seccional Bogotá. Correo Electrónico: carlos.cuevas@usantotomas.edu.co

11 Magister en Psicología Clínica y de la Familia. Profesora Vinculado a la Universidad Santo Tomás seccional Bogotá. Correo Electrónico: diana.ramos@usantotomas.edu.co

Resumen

Dentro de los espacios académicos de formación de prácticas investigativas de noveno y décimo nivel del programa de grado de la facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, el desarrollo de trabajo de grado es un proceso de acompañamiento, que en el presente artículo será reconocido como un espacio de supervisión, y está mediado por toda una serie de configuraciones relacionales que influyen en el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes y los docentes supervisores. Se presume que las relaciones y sus dimensiones comunicativas, vinculares y subjetivas aportaran una noción ecológica del contexto de la supervisión.

El artículo presenta un ejercicio en distintos niveles de observación/metaobservación que se realizó a lo largo de las supervisiones de cuatro trabajos de grado durante el periodo del 2013 I al 2014 I, para identificar los vínculos co-construidos entre los estudiantes y los docentes supervisores en el contexto de la práctica investigativa. Para éste ejercicio se utilizaron la comunicación y la subjetividad como categorías de estudio con el fin de visualizar los operadores temporo-espaciales que ayudan a comprender los vínculos construidos en los espacios de supervisión. La metodología utilizada fue la modelización sistémica y la investigación cualitativa de segundo orden. Los resultados posibilitaron la construcción de comprensiones respecto a la supervisión y a los modos de establecer comunicaciones heterárquicas y solidarias en los cuales las lecturas subjetivas de la realidad enriquecen los procesos investigativos de los miembros del equipo de supervisión (estudiantes/docentes).

Palabras Clave: Comunicación, Subjetividad, Vínculo, Supervisión, Acompañamiento, Prácticas Investigativas, Trabajo de Grado

Abstract

Within the academic aspects of training in researching practices during the last year of the Psychology program at Universidad Santo Tomás; a graduate project has been conceived as a process of accompaniment between the students and their supervising professors. This process is mediated by a set of relational configurations, which are designed to enhance, both, the students' and their supervisors' research abilities. It is presumed that these relational configurations and their communicative, subjective and linking dimensions will contribute to expanding the vision from a one-dimensional relationship between an "expert" and a student to a multidimensional relationship where both parts interact under a supervision context. Therefore, this multidimensional (ecological) relationship will be recognized as the supervision environment in this paper.

This paper presents an exercise, at several observation/meta-observation levels, conducted through supervisions of four graduate projects from the first semester of 2013 to the end of the first semesters of 2014. In it, to identify the co-created links between the students and their supervising professors; communication and subjectivity were used as explanatory categories. Communication and subjectivity were selected to visualize the temporal and spatial operators, which aid to comprehend the links built under the supervision environment. The methodology applied was the systemic modeling and the second-order qualitative research. The results obtained enabled the construction of supervision aspects and the ways of establishing heterarchical and solidary communications, in which the subjective readings of reality enrich the researching processes of the students and their supervising professors.

Key words: Communication, Subjectivity, Linking, Supervision, Accompaniment Researching Practices, Relationship, Graduate Project.

Introducción

Introducción

El artículo presenta el ejercicio que se desarrolló entre dos supervisores y cuatro equipos de estudiantes que están desarrollando su trabajo de grado en el Programa de Psicología de la Universidad de Santo Tomás en el espacio académico de Prácticas Investigativas I y II en el año 2013 I al 2014 I. Éste espacio académico se centra en la construcción de un documento requisito para obtener el título de Psicólogo denominado trabajo de grado, cada uno de los dos niveles aborda competencias específicas que deben ser desarrolladas y fortalecidas por parte de los estudiantes a lo largo del año, el cual cuenta con un acompañamiento constante por un docente supervisor quien orienta el trabajo. Tales competencias apuntan a desarrollar en los estudiantes, habilidades para realizar fundamentaciones teóricas, creación e implementación de metodologías coherentes con la epistemología y paradigmas propuestos, así mismo, desarrollan habilidades para el análisis y discusión de resultados con apropiación conceptual para la construcción del conocimiento cuando se realiza un proceso investigativo. Estas competencias se promueven y fortalecen en el contexto de la supervisión, contexto conformado por los docentes y los estudiantes.

Aunque en la actualidad la Universidad Santo Tomás presenta un alto índice frente a la graduación oportuna de sus estudiantes, se han presentado situaciones donde los equipos no logran cumplir los objetivos académicos en el tiempo estipulado, por diversas situaciones, algunas de ellas son: dificultades relacionales entre los miembros del equipo, dificultades a nivel personal, pérdida del interés por el trabajo de grado, dificultades a nivel de rendimiento en la construcción del documento, entre otras situaciones. Con base en lo anterior, el Reglamento Particular del Programa de Psicología (2011) Artículo 40, punto 3, dice:

“Si el grupo de estudiantes no sustenta su trabajo de grado en el semestre académico inmediatamente posterior a la aprobación del espacio académico Prácticas Investigativas II, solicitará al finalizar el período académico (...) que se le asigne un director por un período académico adicional y cancelará el valor correspondiente a medio semestre (...). Por cada período académico que se cumpla sin la sustentación, el grupo de estudiantes deberá repetir este procedimiento hasta por dos años, momento en el cual tendrá que hacer la solicitud de Continuidad Académica, según el mismo artículo mencionado anteriormente”. (Pág:53)

En este orden de ideas, el desarrollo de un trabajo de grado implica no solo un compromiso académico sino una serie de proyecciones personales a futuro que se moldean y se materializan a lo largo de un año donde se espera culminar con la construcción del trabajo de grado el cual representa el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. De acuerdo con lo anterior, surgió la necesidad de hacer énfasis en la comprensión de los vínculos que emergen en los espacios de supervisión de prácticas investigativas, ya que en estos encuentros se promueven procesos relacionales que pueden abrir o no caminos para el fortalecimiento las competencias anteriormente presentadas y el cumplimiento de dichas condiciones académicas. Tarragona (como se citó en Anderson y Goolishian, 1990), hace énfasis en la importancia de cuidar los contextos de supervisión de la emergencia de monólogos o narrativas monopolizadas, ya que estas pueden llevar a que la relación entre estudiantes y docentes se estanquen y se dificulten las posibilidades de construir alternativas de enseñanza/ aprendizaje.

Las categorías para la lectura de este proceso, fueron la comunicación y la subjetividad las cuales permiten ampliar la lectura que se hace desde los operadores temporo-espaciales para la comprensión de los vínculos que se visibilizan o emergen de los procesos de supervisión desarrollados en la Universidad. Aunque cada dirección de trabajo de grado puede ser retomado desde diversos principios orientadores, las anteriores categorías, surgen como intención investigativa docente, donde se retomaron cuatro equipos de supervisión como participantes del proceso de investigación, teniendo en cuenta también la voz de los docentes supervisores implicados en éste proceso. Esta lectura se basó en el pensamiento sistémico como perspectiva paradigmática, para observar cómo cada uno de los integrantes del equipo de trabajo de grado (supervisores/estudiantes), están en la posibilidad de reconocerse a sí mismos y reconocer al otro como eslabón en la construcción de la supervisión como contexto colaborativo.

Marco general

Contexto del proceso formativo en investigación de la Universidad Santo Tomás

Dentro del plan de estudios del Programa de Psicología de la Universidad Santo Tomás, la construcción del trabajo de grado representa el requisito final para la graduación. Según el artículo 38 del Reglamento Particular del Programa de Psicología (2011) “Estos trabajos de grado siempre serán ejercicios planteados y ejecutados desde cualquier aproximación disciplinar, empleando algunos de los métodos de investigación usados en las diversas perspectivas teóricas” (Pág:50), y de acuerdo al syllabus del espacio académico de Prácticas Investigativas (2013), el problema de conocimiento debe ser pertinente para la formación y disciplina del psicólogo en formación y debe mejorar las condiciones de vida de la población con la que pretendan trabajar o abrir posibilidades para el bienestar desde el fenómeno abordado. Este espacio académico está diseñado para afianzar habilidades comunicativas, escritas y orales que le permita a los estudiantes argumentar, socializar y presentar su propuesta investigativa.

En este orden de ideas, se pueden visualizar una serie de requisitos de orden académico que se abordan en los espacios de supervisión, el incumplimiento de cualquiera de ellos, se convierte en un reto que se debe afrontar de forma colaborativa entre el supervisor y los estudiantes, estos últimos organizados por grupos ya que el Artículo 39, numeral 4 de Reglamento Particular de Programa (2011), refiere que “los proyectos de investigación se realizarán en grupos conformados mínimo por dos y máximo por tres estudiantes”(Pág:51) es aquí donde el

reto se complejiza en la medida que este paso de conformación, obliga a los estudiantes a configurar un equipo de trabajo de grado, con integrantes con los que no siempre han trabajado y asumiendo un director con el que la relación es novedosa.

Una de las herramientas con la que cuenta el docente para abordar las necesidades académicas de los estudiantes, se basa en la propuesta pedagógica que promueve la Universidad Santo Tomás la cual define unas directrices a seguir en cualquiera de los espacios de formación. En el Proyecto Educativo del Programa (2011), se plasma esta propuesta pedagógica que asume en la formación de los estudiantes el paradigma constructivista, la enseñanza y pedagogía problémica, el aprendizaje significativo y la formación y evaluación basada en competencias. De acuerdo a lo anterior, “se pretende dar cuenta de la formación integral de los psicólogos tomasinos a partir de una perspectiva reflexiva, crítica, autónoma, ética y de proyección social en la construcción de mundos posibles” (Pág: 26).

A continuación, algunas de las comprensiones que se tuvieron en cuenta dentro de esta propuesta pedagógica:

La Enseñanza y Pedagogía Problémica,

considerada como un aspecto identitario del psicólogo Tomasino, hace referencia a los procesos de enseñanza basados en la relación docente-estudiante que posibilita la capacidad de construir y promover transformaciones sociales adaptando la teoría con la práctica. Entender que *“el conocimiento surge de las relaciones y de los consensos intersubjetivos”* permite comprender la importancia de los espacios de supervisión como espacios conversacionales que movilizan la construcción de conocimiento (Pág; 27).

Desde **la Formación y Evaluación basada en competencias**,

se comprende la competencia como *“una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones diversas”* (Pág: 29) en este caso se hace necesario poner en juego los conocimientos y las habilidades de los estudiantes orientándose hacia el logro de los objetivos académicos propuestos cuando se desarrolla un trabajo de grado. Los espacios de supervisión cobran importancia en la medida que, aunque existen competencias definidas en el espacio académico, el ritmo de apropiación es distinto en cada estudiante, lo que implica una serie de acoplamientos relacionales constantes que faciliten tal desarrollo.

El Aprendizaje Significativo,

se centra en el proceso de aprendizaje construido desde los intereses, motivaciones y conocimientos previos, ya que en la medida que el conocimiento es significativo, resulta útil aplicarlo dentro del contexto de acción inmediato. Esto invita a pensar en la participación autónoma de los integrantes del equipo de supervisión, tanto docentes como estudiantes, en la medida que cada quien es corresponsable de asumir con sentido los nuevos aprendizajes construidos, basados en la negociación y el intercambio de ideas y conocimientos (Pág; 27).

Psicología para América Latina

De acuerdo con lo anterior, comprender las diversas formas de acompañamiento dentro de los espacios de supervisión de prácticas investigativas, abre posibilidades para el cumplimiento de las metas académicas, y simultáneamente va configurando maneras de relacionarse entre los actores de la supervisión que al ser leídas por medio de los procesos comunicacionales, las subjetividades y los modos de vinculación, facilitaran la construcción de conocimientos novedosos que revertirán en orientaciones para escenarios similares en el futuro. Se explicara a continuación la manera de entender el contexto de la supervisión, y las distintas definiciones de las categorías disciplinares que orientaron este proceso investigativo.

El contexto: La supervisión

Las supervisiones entendidas desde una postura constructivista, se amparan en la lógica de la creación constante de conocimiento y posibilitan espacios de reflexión en torno a las rutas que emergen en términos de las intenciones investigativas de los estudiantes y de las orientaciones de los supervisores docentes. Al ser un escenario de creación sobre la creación, dado que se desarrollan competencias de formación como la construcción del mismo trabajo de grado, se ven implícitas unas reglas de relación que se pueden puntuar desde la cibernética de segundo orden y desde la comprensión de los procesos autorreferenciales puestos en acción con todos los participantes del equipo.

De ésta manera, el contexto de la supervisión de prácticas investigativas se configura como uno en el cual las reglas de relación van y vienen debido a la itinerancia del cambio que se gesta en continuidad cuando pasan los meses que organizan, modifican, sostienen

o replantean tales reglas, y en consonancia las funciones asignadas o asumidas de los miembros de tal escenario. Existe una pretensión, como lo dice Ungar (2005), de ubicar el poder como una negociación distinta que se transacciona entre los supervisados y el supervisor, y es definido más como una ayuda que una orden, en acciones y orientaciones reflexivas que facilitan el desarrollo de habilidades investigativas. El término supervisión de la supervisión facilita la continua observancia de las relaciones que preferencialmente son heterárquicas en el sentido de la colaboración mutua para la construcción del trabajo de grado, que no obstante pueden volverse jerárquicas en momentos en que existen trámites donde el docente debe adquirir tal poder de decisión, de coordinación y de administración.

Como lo expresan Rodríguez y Serna (2011):

“El aprendizaje desde ésta perspectiva no está estandarizado, llega a ser colaborativo y participativo. Los alumnos reconocen y valoran su pericia, sus competencias y talentos; en la intención que sean más pensantes, activos y reconozcan lo que quieren aprender. Desarrollan sentimientos de confidencialidad, reconocimiento y valoración por la diferencia. En sus reflexiones, los alumnos comentan sobre sus estilos de aprendizaje, sobre el estilo del supervisor y el proceso del grupo; en la generación de nuevas conversaciones, de nuevos aprendizajes, cómo interactúan, escuchan y son escuchados. En la supervisión colaborativa el diálogo le da significados a la experiencia; es un ambiente donde supervisor y supervisado comparten y respetan sus opiniones, por medio de la creación conjunta y la cooperación”. (Pág.; 131).

A pesar de ser una comprensión de un escenario de supervisión clínica, es importante reconocer cómo se vislumbra la danza en la cual los actores de éste escenario, de prácticas investigativas, participan para el desarrollo de un trabajo de grado colaborativo y enriquecedor.

Para Ceruti e Ibaceta (2014), es importante que los docentes tengan claro cómo es el modelo de supervisión que quieren realizar, para facilitar la organización de los modos de accionar y de pensar en términos investigativos en éste proceso. Es de esperar que, efectivamente, existan unas experticias mínimas que les otorgan la capacidad de realizar ésta acción en términos del qué, para establecer el objetivo de la supervisión y del cómo para hablar de su proceder. Su experticia también radica en los modos de aprovechar las cuestiones que surgen en el escenario y las habilidades para compartir información relevante para el proceso. Deben acoger, conducir e inspirar a los supervisados con quienes se construye un bucle de interacción constante, sobre quienes recae también cierta responsabilidad para organizar escenarios de confianza, ayudar a estructurar el espacio y facilitar los procesos conversacionales. Es una co-construcción constante.

Se trata de una interacción social que estriba en un trabajo de grado que sea razonable y abordable, acorde con un programa de pregrado. Se espera que la relación atravesada por tales elementos académicos y pedagógicos, pueda ser impactada por situaciones conflictivas, cordiales, solidarias o de frustración frente a los avances de la investigación o la relación misma entre supervisados y supervisores, debido a la riqueza de valores, principios éticos, creencias e identidades que acompañan el ejercicio pedagógico que se encarnan en las personas de la supervisión. Son responsabilidades mutuas que requieren de flexibilidad y adapta-

ción constante al cambio y a las transformaciones (Escalante, 2009)

Siempre es indicado apreciar los procesos previos de los estudiantes, lo cual genera un ambiente de confianza y de valoración de la experiencia, valoración que cambiará de manera constante conforme avanza el proceso de trabajo de grado, donde la autonomía y los procesos de toma de decisiones se van consolidando e incluso controvierten indicaciones de los docentes, mostrando apropiaciones conceptuales cada vez más contundentes (Barnett y Molzon, 2014). El acento de la observancia de las relaciones de los actores involucrados puede darse en términos de las emociones, las cogniciones y los comportamientos, asumiendo una lectura holística y ecológica constante en un escenario de encuentro semanal que promueve varias experiencias que son de importante revisión (Ponton y Duba, 2014).

La interacción con el entorno cuando se desarrolla un trabajo de grado que suscita una implicación con lo social y lo comunitario humaniza la consolidación de la competencia investigativa y facilita el saber ser, el saber conocer y el saber relacionar, que como estrategias pedagógicas, facilitan en el supervisor el alcance de transformaciones cognitivas que favorecen los aprendizajes. (Ospina, 2013)

Tal dinámica relacional, comunicativa y de encuentro de diversas subjetividades que favorecen el aprendizaje, responde tanto a la estabilidad como a la movilidad constante propia de los sistemas humanos y que en virtud de esa comprensión es necesario crear estrategias de investigación que apunten a la consecución de los objetivos tanto de los trabajos de grado, como de una metaobservación en los procesos de la supervisión, o mejor, una supervisión de la supervisión, como lo realizó ésta investigación centrados sobre tres procesos fundamentales: la comunicación, la subjetividad y el vínculo.

Comunicación

La comunicación como elemento fundamental de la comprensión de lo humano se ha entendido de múltiples maneras y con varias teorías y paradigmas aportando un amplio marco de posibilidades para su estudio. Particularmente en éste proceso investigativo se hizo énfasis en las teorías de Winkin (2005) Watzlawick, Beavin y Jackson (1985) y Barnett (2010) para comprender cómo el sistema de la supervisión crea unas formas relacionales que encarnan la comunicación misma.

Pensar en la comunicación como proceso de participación en común posibilita ampliar su noción unidireccional como lo proponían las teorías iniciales, donde existían emisores y receptores de mensajes, entendidas como una mirada lineal, para pasar a definirla a través de un sistema de canales múltiples en el que el los actores sociales participan en todo momento, en su calidad de miembros de una cierta cultura, con ciertas creencias y bajo unas normatividades particulares, siendo ésta una mirada más circular y recursiva.

La participación de los actores que crean la comunicación, de manera metafórica, funcionan como un músico que hace parte de su orquesta. Cada uno toca organizando sus acuerdos y negociaciones con el otro, implícita o explícitamente, usando procesos de autoreconocimiento de su actuación en cada parte de la melodía y heterorreferenciación siendo conscientes de cómo el otro o los otros se conectan con esa metaobservación propia para dar cuenta de la complejidad de interacciones que permiten la emergencia del proceso comunicacional (Winkin, 2005)

De este modo uno de los axiomas de la comunicación propuesto por Watzlawick, Beavin y Jackson (1985) que hace referencia a la relación y al contenido, proporciona un sentido coherente con tal propuesta: toda comunicación define un compromiso y por ende define la relación, y al mismo tiempo el mensaje que transmite un contenido que aporta a la comprensión de la comunicación, en éste caso los actores de la supervisión funcionan como un sistema que organiza relaciones y contenidos en el devenir de mensajes constantes en torno al desarrollo de las competencias investigativas.

Otro axioma del cual se hará uso para comprender los procesos comunicativos del escenario es el de interacción simétrica y complementaria. La primera hace referencia a relaciones que tienen un grado de similitud mayor donde los participantes tienden a igualar su conducta de manera recíproca y así su interacción se reconoce como simétrica, como entre los estudiantes que participan de la supervisión; en la segunda, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro, como la relación maestro/alumno; ambas se orientan por los niveles de diferenciación de la relación que se constituye en tal dinámica.

La noción del contexto en la comunicación, otro elemento de la comprensión emergente de este proceso, facilita la observación de las reglas de interacción entre los actores involucrados, donde se dota de significado particular y específico a los mensajes que fluyen, en éste caso, en el proceso de la supervisión. Barnett (2010) dice que gracias a las comprensiones relacionales y contextuales de la comunicación han existido aprendizajes importantes tales como pensar en los “receptores” y las “fuentes” como construidos en y por la forma de la conversación, es decir, ya no son elementos únicamente productores del acto

comunicativo sino que están dentro de la comunicación, inmersos en la misma; otro aprendizaje es que en lugar de creer que las conversaciones son intercambios de mensajes, se piensa a cada participante como un producto de las conversaciones previas y el productor de conversaciones presentes y futuras, configurando la conversación misma donde los significados y actores se retroalimentan constantemente. Como la metáfora de la comunicación orquestal de Wikin (2005) se denotan patrones interaccionales de comunicación mas no átomos descontextualizados y analizados por partes. Gregory Bateson, (como se citó en Barnett, 2010), defiende la necesidad de contar con múltiples descripciones de todos los procesos ya que éstas versiones enriquecen el proceso comprensivo de la comunicación misma, una concepción circular de las interconexiones causales que superan las comprensiones lineales y rígidas, y el rol de procesos co-evolutivos que mutan constantemente con el tiempo. La supervisión y sus procesos comunicativos favorecen la emergencia de conocimiento que se revierte en la constitución de un trabajo de grado acorde con las expectativas de los estudiantes, los supervisores y por supuesto de la población participante de tales procesos.

Subjetividad

La propuesta Pedagógica Tomasina reconoce que el conocimiento se co-construye desde la organización de la relación con los demás y desde los consensos intersubjetivos que emergen en ésta. Según González (2008) la subjetividad se entiende no como un fenómeno exclusivamente individual, sino como un aspecto importante de cualquier fenómeno social que abre nuevas opciones para el desarrollo de las representaciones sociales y, sobre todo, permite una integración entre lo individual y lo social.

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad resultó una categoría de interés para este ejercicio en la medida que las supervisiones de trabajos de grado, representan una posibilidad para desarrollar espacios conversacionales que permiten legitimar y hacer explícitos los procesos personales y relacionales. Es importante comprender que en este foco observacional no sólo están involucrados los estudiantes y supervisores, sino que a su vez son atravesados por las comprensiones de la población participante en la investigación inmersa en los contextos en los cuales se elabora el trabajo de grado.

La subjetividad comprendida entonces como un sistema complejo de significaciones y sentidos producidos en la vida cultural humana (González, 2000) permite pensar que los procesos autorreferenciales, tanto de docentes como de estudiantes, a lo largo de la elaboración del trabajo de grado, son procesos necesarios y obligatorios en la puesta en marcha de los contextos de la supervisión que favorece el monitoreo constante de los modos de operar en el intercambio de significaciones respecto a la investigación y al reconocimiento de la relación como un escenario compartido donde confluyen las distintas subjetividades.

En relación con la autorreferencia, la cibernética de segundo orden aporta a estos espacios una meta-observación constante de las ideas, comprensiones, juzgamientos y demás experiencias individuales que le dan forma a las lecturas del proceso de investigación y definen las rutas a seguir cuando existen acercamientos y distanciamientos a la situación definida como objeto de investigación para reconocer la postura tanto del mismo investigador como de los docentes que guían su acción.

Según Vasco (1987) los investigadores descubren que renunciar a su subjetividad, es renunciar a su creatividad y a su posibilidad de apor-

tar positivamente al conocimiento, para derivar de él elementos que posibiliten su realización personal, para hacer de él algo más que una profesión de la cual devengan sus medios de vida. Lo anterior presenta uno de los retos planteados desde la propuesta pedagógica tomasina, en la medida que los encuentros de supervisión representan espacios de mediación para la co-construcción de mundos posibles, teniendo en cuenta los aspectos teóricos recibidos a lo largo de la formación. Tal y como lo señala González (2009) la subjetividad abre posibilidades frente a las limitaciones objetivas que imponen la “realidad” y la propia condición humana; y que a pesar de los fenómenos diversos que participan en su génesis, sociales, biológicos, históricos, etc., ésta no es la expresión inmediata de ninguno de ellos sino una producción a partir de formas y procesos simbólicos de naturaleza cultural que son inseparables de las emociones. En este orden de ideas, los espacios de supervisión resultan siendo espacios colaborativos más que directivos.

Finalmente, dentro de los procesos de supervisión de trabajos de grado, hacer énfasis en los procesos de subjetivación posibilita comprender las pautas de acción que dan apertura a cuestionamientos de órdenes éticos que ayudan a la consistencia co-responsable de la investigación y la población participante. Es decir, al reconocer las posturas propias de cada miembro del equipo investigador, se realizan movimientos que facilitan la emergencia solidaria de la construcción de conocimiento en un orden disciplinar.

Vínculo

Hacer énfasis en los procesos de vinculación que surgen en los espacios de supervisión de prácticas investigativas, invita a pensar en la diversas configuraciones relacionales que emergen entre los in-

tegrantes, especialmente en el momento de construir conocimiento, según Hernández y Bravo (2004) el vínculo puede ser abordado desde una perspectiva de complejidad, ya que cumple una función de articulación que permite comprender los procesos de construcción del mundo subjetivo y del mundo interaccional, en este orden de ideas, estos dos autores comprenden que los contextos relacionales, configuran la naturaleza de los vínculos, la cual adopta modalidades específicas que varían de acuerdo con la idiosincrasia individual y en este caso institucional, de los momentos de formación.

Aunque para este ejercicio investigativo resultó de gran aporte hacer énfasis en los procesos particulares que se desarrollaron durante la supervisión, ya que estos posibilitan ampliar las comprensiones frente a la construcción del conocimiento mediante la comunicación de mundos intersubjetivos, resulta de igual manera importante, comprender la conformación de los vínculos que paradójicamente posibilitan la autonomía individual ya que ésta solo es posible en la medida que exista un proceso de vinculación afectivo y significativo durante el desarrollo del trabajo (Hernández y Bravo, 2004) .

Se entiende que un vínculo es aquello que une o conecta a una persona con otras, consigo misma o con las cosas. Es aquello que asegura una conexión témporo-espacial entre personas físicamente separadas, gracias a los procesos de simbolización que contribuyen a su mantenimiento (Miermont 1993). Para comprender esta conexión, resultó preciso focalizar la observación respecto a las diversas dinámicas leídas bajo la comprensión del mito, rito y episteme de los procesos vinculares que surgen en el espacio académico de prácticas investigativas. Hernández y Bravo (2004) refieren que la comunicación resulta el medio para comprender la materialización de los vínculos ya que

posibilita la expresión de situaciones, en este caso amistad, rivalidad, frustración etc, lo cual permite observar la naturaleza de la relación. Según Miermont (1993) los vínculos se constituyen a través de la estructuración de tres operadores témporo-espaciales: el rito que hace referencia a las relaciones, el mito que se entiende como las creencias y finalmente la episteme que representa el conocimiento.

El ritual, explícito en la relaciones, representa una formalización de la comunicación entre las personas y el conjunto de rituales que obedecen a principios generales de organización formal, cuyos signos permiten diferenciar las formas de relación. El ritual permite la modulación y la diferenciación de las emociones, en cuanto los comportamientos jerárquicamente organizados en él, sirven de señales en la dinámica de la interacción (Hernández y Bravo, 2004). De acuerdo con lo anterior, los espacios de supervisión podrían comprenderse como un ritual que posibilita identificar categorías de observación y de acción ya que en estos espacios se definen y acuerdan las rutas a seguir durante el año académico.

En este orden de ideas, **el mito** estructura los sistemas de creencias y organiza la trasmisión de información, de aquí surge la historia que posibilita el fortalecimiento de las creencias y dan un sentido a la permanencia de los grupos. Para mantener los grupos, el hombre necesita construir y transmitir historias que son asumidas como verdaderas al interior del mismo, pero que pueden ser percibidas como falsas por los grupos vecinos, es decir, para que una verdad sea absoluta, tiene que conservar un efecto mítico (Hernández y Bravo, 2004). Lo anterior se relaciona con los ejercicios académicos que se desarrollan en los espacios de supervisión de prácticas investigativas, en la medida que se organizan encuentros intergrupos como coloquios, donde se dispone el

espacio para la reflexión y aclaración de interrogantes frente a las comprensiones construidas sobre estos ejercicios, en la medida que cada grupo se encarga de transmitir su experiencia académica a sus pares.

Finalmente la episteme se comprende como la disposición que permite a todo ser humano orientarse con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo, también se puede definir como el estado de los conocimientos de un grupo en un momento dado y como la relación de cada sujeto con ese estado (Hernández y Bravo, 2004). La episteme posibilita cuidar el vínculo en la medida que permite acercarse a la realidad, no bajo la premisa de que es única sino como un camino de posibilidades, en este caso la propuesta pedagógica y los protocolos de trabajo de grado que se asumen dentro de los espacios de supervisión, representan una guía para la configuración de saberes pero al mismo tiempo permiten el desarrollo de un ejercicio investigativo flexible.

Los espacios de supervisión de prácticas investigativas, observados bajo estos tres operadores, posibilitan ampliar las comprensiones sobre las dinámicas interaccionales que aquí se presentan y así mismo abren rutas para el desarrollo de estrategias de acompañamiento flexibles y posibilitadoras en la definición de caminos para la construcción del conocimiento.

Metodología

Modelización sistémica

La creación voluntaria de un modelo de investigación se denomina modelización sistémica, donde se espera que la creación continua ayude a generar los pasos a seguir para que, en retroalimentaciones continuas, se reorienten, se reacomoden los procesos de acuerdo con el desarrollo de los procesos investigativos. A medida que se avanza, se pueden enrutar los modos de investigar. Hernández (2010) refiere que modelizar es un acto intencional de creación que organiza las lógicas de investigación en un proceso de transformación continuo donde el modelo afecta al modelizador y éste reorienta su acción con base en tal modelo. Es una estrategia de acción deliberada que se convierte en una manera de generar conocimiento novedoso.

La modelización se alimenta de las formas de investigar y remite a una semántica que se traduce en elementos pragmáticos dotando de sentido la construcción del proceso de nuevos conocimientos (Hernández, 2010). De ésta forma, los supervisores, quienes funcionaron simultáneamente como investigadores, promovieron conscientemente una comunicación constante basados en los marcos de referencia con los que se opera en el mundo y construyeron una acción organizada e intencional del proceso mismo de la investigación.

Los actores involucrados en este ejercicio investigativo fueron dos supervisores y cuatro equipos de estudiantes de prácticas investigativas que estuvieron en el proceso durante aproximadamente un año en el contexto de la supervisión. En las entrevistas finales participaron los estudiantes que estuvieron inmersos en el proyecto de investigación do-

cente comunicación y subjetividad, y se hizo uso también de las retroalimentaciones constantes creadas en el proceso mismo de la supervisión.

De ésta manera la metaobservación de cada escenario de supervisión con cada uno de los cuatro equipos, los procesos de evaluación que se crearon en los principios y finales del ejercicio y la entrevista de calibración final, posibilitaron reflexiones alrededor de los vínculos que se construyeron cuando se abordan desde la comunicación y la subjetividad, para consolidar el proceso investigativo. De ésta manera se usó el proceso de abducción para realizar el proceso de discusión y de conclusiones, el cual se describe a continuación.

El razonamiento abductivo, propuesto inicialmente por Charles S. Pierce, (como se citó en Beuchot, s.f), se propone como una herramienta para la lógica de la invención, donde se razona hacia una hipótesis más que desde una hipótesis, lo que facilita los momentos sorprendidos de la emergencia del conocimiento, de la posibilidad de ampliarlo, “en la abducción pasamos de la observación de ciertos casos a la suposición de un principio general que dé cuenta de ellos. Se pasa del efecto a la causa, esto es, se explica. De hecho, es el único razonamiento que introduce nuevas ideas” (Pág; 2).

Para la apropiación del conocimiento emergente de éste proceso se acogió la lógica abductiva dado que da libertad a las comprensiones que resultaron del proceso de metaobservación de la relación en el contexto de la supervisión. La conjunción de elementos comunicacionales, subjetivos y vinculares se asocia a la incapacidad de escuchar los instrumentos de manera separada en un gran concierto sinfónico (Hernández, 2010). Es la articulación misma de los modos conceptuales con la intuición del pensamiento lo que produjo una generación

novedosa de las relaciones en el escenario de la supervisión. La abducción conecta indicios sutiles con conceptos teóricos y permite la lectura y relectura de las informaciones que dan cuenta de procesos recursivos de la investigación usando la emoción como elemento sustancial de las comprensiones investigativas. El método organizó la puesta en marcha de las conversaciones, las entrevistas y los procesos de metaobservación como la invención de un proceso que se reajustó de acuerdo con los cambios que surgieron en el proceso siendo coherentes con la modelización sistémica.

Comprensión y Discusión de resultados

Con base en los resultados obtenidos en el proceso de las entrevistas y de acuerdo con las categorías descritas se logró comprender, con los distintos focos de observación implicados en el contexto de la supervisión, de qué manera el paradigma sistémico facilita las nociones explicativas de las relaciones emergentes en tal contexto.

En cada equipo de supervisión emergieron procesos autorreferenciales tanto en docentes como en estudiantes que al ser conversados y puestos en la escena de la supervisión po-

sibilitaron la correlación de elementos que impactaban el ejercicio de la investigación de los estudiantes y en paralelo, la construcción del trabajo de grado. Reconocer los impactos emocionales que acontecieron en las aplicaciones con la población participante, las emociones que suscitaban los encuentros cada ocho días y las maneras en las cuales se establecían las relaciones entre los estudiantes y de estos con los supervisores, posibilitaron el reconocimiento honesto y transparente de las incomodidades, las estrategias de mejoramiento de las relaciones y además los procesos de no cambio cuando las posturas se convirtieron en rígidas, que motivaron el acompañamiento respetuoso, la acomodación constante a los movimientos de los estudiantes y por supuesto, al propio proceso autorreferencial que también facilitó la reacomodación de las relaciones para mantener la menor tensión posible.

De acuerdo con lo anterior, reconocer la subjetividad de los actores implícitos en el proceso de supervisión, permitió visualizar en los espacios de acompañamiento, las diversas aperturas que se pueden generar para promover la construcción de conocimiento, ya que al reconocer la diferencia como elemento principal para el debate, facilitó la comprensión de los marcos de referencia desde los

cuales los integrantes aportaron a la dinámica de la investigación, de igual forma se generaron espacios propicios para la expresión de preguntas y cuestionamientos que complejizaron las propuestas de acción investigativa y ampliaron las nociones de la misma al hacer explícitos prejuicios y emociones relacionadas con el tema del trabajo de grado, conexiones con la población que al ser conversadas en el contexto de la supervisión, movilizaron procesos éticos y estéticos de la acción investigativa. Es decir, el proceso subjetivo se consolidó en las relaciones entre los miembros de cada equipo y lo dotó de sentido de una manera co-construida, donde los saberes emergieron en la simultaneidad de subjetividades.

El reconocimiento de los conflictos relacionales que surgieron entre supervisores y supervisados, tuvo su mayor incidencia en el proceso comunicacional para establecer un punto de observancia distinto y saber cómo cada miembro participó del conflicto y de qué manera construyó versiones de los hechos cuando en la comunicación se encarnó la vivencia misma del conflicto. Como lo dice Winkin (2005), la orquesta tuvo dificultades que fueron evidentes en los grupos de supervisados y desestabilizaron el compás armónico de trabajo, pero al ser reconocido

tal cambio, la reflexión de la metaobservación de los modos de operar, los modos de comunicar y los modos de experimentar generaron resoluciones que reacomodaron los compases y generaron armonías más enriquecidas y maduras en el transcurso de la supervisión, consolidando de la misma manera un ejercicio investigativo juicioso y organizado que respondió a la demanda institucional.

Las relaciones de los cuatro equipos funcionaron y se lograron reorganizar de acuerdo a las exigencias que surgieron dentro del ejercicio investigativo, sin embargo, con uno de los equipos la relación se estableció de manera conflictiva lo cual representó el desarrollo de espacios de conciliación, de apertura para la comunicación acerca de las incomodidades y de los acuerdos que se tuvieron que reorientar para dar alcance al ejercicio investigativo, esto garantizó el cuidado de la relación académica de manera ética y estética. Estas reflexiones emergentes en los espacios conversacionales dieron cuenta de cómo las versiones de docentes y supervisados confluyeron y generaron realidades que posibilitaron una recompreensión de los procesos comunicacionales y subjetivos que a su vez, facilitaron la culminación del trabajo de grado.

Para dar cuenta de los vínculos que se construyeron dentro de los espacios de supervisión, se tomaron los operadores temporoespaciales: mito, rito y episteme, los cuales representaron un foco de observación, frente a la comprensión de diversas dinámicas en la supervisión, por ejemplo, posibilitaron comprender que existen diversas formas que dan sentido a la experiencia y fortalecen el aprendizaje significativo, aun cuando no tengan cómo comprobarse (Mito), por otro lado, se identificaron los encuentros de supervisión, como espacios de acompañamiento que posibilitaron la configuración de realidades y construcciones de sentido (Ritual). Finalmente se reconoció en el modelo pedagógico una forma de visibilizar lo disciplinar, anclado a las directrices del protocolo de trabajos de grado como guía para el desarrollo de la investigación de los estudiantes (Episteme).

La relación en momentos presentó tensiones propias de los sistemas humanos que devinieron de discordancias en distintos niveles. A nivel jerárquico/heterárquico se presentaron tensiones de órdenes de demandas de conocimiento y experticia hacia los docentes por parte de los estudiantes, que en ocasiones no pudieron ser sustentadas debido a puntos ciegos en el conocimiento, dado que

los supervisores no necesariamente deben tener todo el conocimiento sobre los temas de investigación, lo anterior posibilitó la activación de redes donde la comunicación con otros docentes, la revisión de investigaciones previas y la búsqueda ampliada de base de datos, facilitaron el posicionamiento del rol de los supervisores y la comprensión de la supervisión como un contexto ecológico.

La relación entre los estudiantes y los supervisores de trabajo de grado fue colaborativa al organizar posibilidades de acción en el diálogo, donde el encuentro de saberes investigativos promovió los insumos para una idea conjunta respecto a cómo estructurar el trabajo de grado, a través de las mejores estrategias para su desarrollo y el apoyo mutuo en el proceso de construcción de conocimiento, también de la comprensión de los fenómenos humanos de manera disciplinar, especialmente desde una óptica sistémica, fueron recursos necesarios que apoyaron el diálogo generativo. De esta misma manera, las competencias desarrolladas por los directores en términos de la investigación, de sus propias experiencias como investigadores, de la centralización de las peticiones que establece el programa y de la manera en la cual se tradujeron estas peticiones para fomentar una coherencia paradigmática

y epistemológica en el tránsito del trabajo de grado, fueron posibilidades de aprendizajes para la consolidación del rol como supervisores.

Es necesario entonces definir los roles que convergieron en este proceso, por un lado, estuvieron los docentes supervisores en quienes recayó la responsabilidad de orientar pedagógicamente las comprensiones investigativas, proponer la organización del proceso, motivar a los equipos a hilar tanto la teoría como la práctica investigativa para darle alcance de novedad en el conocimiento. Por otra parte los estudiantes como sujetos en formación mostraron apertura para la orientación, disposición para la reflexión, fortalecimiento de su autonomía para la toma de decisiones respecto a su interés investigativo y desarrollo de su rol como psicólogos en formación, puntualmente psicólogos con acciones investigativas.

Los estilos de dirección son formaciones indeterminadas que se atraviesan por las tensiones cotidianas del espacio de supervisión. Los directores asumieron posturas que facilitaron el proceso al adecuar sus emociones, ideas, manteniendo relaciones heterárquicas cuando se consideraron necesarias y asumiendo una posición de poder cuando la orientación y la guía fueron estrategias para el desarrollo de las acciones de los estudiantes. Estas orientaciones respondieron a la generación de reflexiones en los estudiantes que los re-ubicaron en posturas críticas frente a su accionar y de las comprensiones resultantes de la re-dirección de las investigaciones. El vínculo que se estableció mutó, se transformó y se enriqueció de manera que impactó cada uno de estos roles.

...namente se reconoció en el modelo pedagógico una forma de visibilizar la disciplina, anclado a las directrices del protocolo de trabajos de grado como guía para el desarrollo de la investigación de los estudiantes (episteme).
vieron por las tensiones cotidianas del espacio de supervisión. Los directores asumieron posturas que facilitaron el proceso al adecuar sus emociones, ideas, manteniendo relaciones heterárquicas cuando se consideraron necesarias y asumiendo una posición de poder cuando la orientación y la guía fueron estrategias para el desarrollo de las acciones de los estudiantes. Estas orientaciones respondieron a la se

Conclusiones

Este acercamiento a las diversas posibilidades de acompañamiento que surgieron en los espacios de supervisión de prácticas investigativas de pregrado y que utilizó como categorías de observación el vínculo, la comunicación y la subjetividad, permitieron desarrollar un ejercicio reflexivo frente a las estrategias pedagógicas de la universidad, lo cual llevó a la comprensión de diversas dinámicas educativas que promovieron la formación integral en el estudiante tomasino. Aunque se entendió que cada proceso de acompañamiento académico fue único y autónomo, por las comprensiones subjetivas que allí se construyeron, cada espacio conversacional representó un espacio para la consolidación de vínculos que favorecieron el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Lo anterior representó una forma de comprender lo pedagógico y así mismo, una alternativa para la constante evaluación y planificación de los escenarios de la supervisión.

La construcción de éstos espacios, representó para los docentes asumir un nuevo reto académico, ya que les implicó reorganizar comprensiones en términos

de la construcción de conocimiento en conjunto con los estudiantes y al mismo tiempo, asumir el rol de líderes como directores del trabajo de grado sin limitar la autonomía de los estudiantes frente a la ruta investigativa que desearon tomar.

Aunque en algunos momentos, los tiempos para los espacios de supervisión resultaron algo limitados, se lograron construir comprensiones de orden interventivo y teórico para favorecer el cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de las competencias propuestas, las cuales siempre estarán dentro de un proceso de perfectibilidad.

El vínculo resulta un claro indicador frente al estado de los grupos de investigación y la relación dentro de los procesos de supervisión, por esta razón es importante desarrollar un constante chequeo durante cada encuentro, ya que al surgir eventualidades que pueden colocar en riesgo la relación y la comunicación, como por ejemplo los conflictos interpersonales al interior del grupo, diferencias sobre procesos lógicos y críticos con los supervisores, con la población etc, el vínculo puede ser cuidado para el desarrollo propicio de la supervisión. Este chequeo del vínculo también hace un reco-

nocimiento a todas aquellas dinámicas que fortalecieron el equipo como la comunicación clara, abierta y a tiempo o como el respeto por las impresiones subjetivas frente a los fenómenos abordados los cuales son la base de la construcción del conocimiento.

La comunicación descrita de manera bidireccional y circular, enriqueció las comprensiones emergentes de los procesos investigativos y de ésta manera propició reconocimiento de todas las voces implicadas, puntuando en la maneras simétricas y complementarias haciendo énfasis en los contenidos y las relaciones. Su consolidación fue fundamental para el desarrollo de los cuatro trabajos de grado. La supervisión de la supervisión fue un proceso constante que organizó el desarrollo de aprendizajes investigativos en los miembros de tal contexto, y en este caso, movilizó los roles asignados en términos de los modos de comunicar, la construcción de subjetividades y la consolidación de los vínculos entre supervisados y supervisores.

Referencias

Barnett J. y Molzon, C. (2014). Clinical Supervision of Psychotherapy: Essential Ethics Issues for Supervisors and Supervisees. *Journal of clinical psychology*: In session, Vol. 70(11), (Pag 1051–1061)

Barnett Pearce, W. (2010). Comunicación interpersonal, la construcción de mundos sociales. Bogotá: Universidad Central.

Beuchot, M. (s.f). *Abducción y Analogía*. Mexico: UNAM <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/ADUCCIONYANALOGIA.pdf>

Ceruti, M. y Ibaceta F (2014) Prácticas de supervisión en el Centro de Especialistas en Intervención Estratégica. *Revista Hallazgos*. Vol. (22), pp. 69 -86.

Escalante, E (2009) Aproximación cualitativa a las experiencias de los alumnos de posgrado. *UCMaules Revista Académica*. Vol (37), pp. 9-31

Garzón, D (2008) Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Revista Diversitas*. Vol (4). pp. 159-171

González, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas*. Vol (4), pp. 225-243

Hernández, A. (2010). Vínculos, ecología y redes. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás

Hernández, A. y Bravo, F. (2004) Vínculos, individuación y ecología humana. Hitos para una Psicología Clínica Compleja. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás.

Jeffrey E. Barnett y Corey H. (2014) Clinical Supervision of Psychotherapy: Essential Ethics Issues for Supervisors and Supervisees. *Journal of clinical psychology*: in session. Vol. (70), pp. 1051–1061.

Miermont, J. (1993). *Ecologie des liens*. Paris: ESF Ed.

Miermont, J. Ed. (1987, 2001). *Dictionnaire des Thérapies Familiales*. Paris: Ed. Payot

Ospina, Y. (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. *Revista Hallazgos*, Año 10, Vol 20, pp 157-170

Ponton, R. y Duba, J. (2014) Supervisee Countertransference: A Holistic Supervision Approach. *Counselor Education & Supervision*. Vol (53), pp. 254-266.

Tarragona, M. (1999). *La Supervisión Desde una Postura Posmoderna*. *Psicología Iberoamericana*. Vol. (7) pp.68-76

Universidad Santo Tomás. (2011). *Reglamento Particular del Programa de Psicología*. USTA. Bogotá

Universidad Santo Tomás. (2011). *Proyecto Educativo del Programa*. Facultad de Psicología. USTA. Bogotá

Vasco, L (1987) *Objetividad en antropología: una trampa mortal*. *Uroboros*. Vol (1), pp. 7-9.

Watzlawick, Beavin y Jackson (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder

Winkin, Y. (2005). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.