

Modelos de Supervisión Clínica: Una articulación dialógica de dimensiones pedagógicas y terapéuticas

Paola Andreucci Annunziata¹

Resumen

La supervisión clínica es un dispositivo complejo que comprende dimensiones, actores, funciones y tareas a desarrollar. Los objetivos de la supervisión son tanto normativos (control de la calidad de la intervención), como restaurativos (soporte emocional) y propiamente educativos (mantener y facilitar la competencia, capacidad y eficacia general). Para el logro de estos propósitos, en este trabajo se revisan y describen, en primer lugar, algunos modelos de supervisión clínica con sus respectivos focos diferenciales. En segundo lugar, se propone una distinción entre dimensiones «formativo-instruccionales» y «expresivo-terapéuticas» con la pretensión de transversalizar su presencia en los modelos, con cierta prescindencia de marcos referenciales y sustantiva distinción disciplinaria, para luego discutir la perspectiva a través de la cual se logra la integración dilemática de estas dimensiones: la perspectiva de la pedagogía dialógica.

Palabras clave: supervisión clínica, modelos, dimensión formativa, dimensión terapéutica, pedagogía dialógica.

Clinical Supervision Models: a dialogic coordination with teaching and therapeutic aspects

Abstract

Clinical supervision is a complex activity comprising dimensions, participants, functions and tasks to perform. Its objectives are both regulatory (quality control of the intervention) and restorative (emotional support) and also instructional (maintaining and facilitating the general efficacy, ability and competence). In order to achieve these goals, some models of clinical supervision and their corresponding differential focuses are first reviewed and described. Secondly, a distinction between "formative-instructional" and "expressive-therapeutic" dimensions is proposed with the intention of transversalizing its presence in the models, putting aside some referential frameworks and a significant disciplinary distinction. Finally, the perspective through which the dilemmatic integration of these dimensions is achieved is discussed, that is: the dialogic teaching perspective.

Keywords: Clinical supervision, models, formative dimension, therapeutic dimension, dialogic teaching.

¹ Paola Andreucci Annunziata. Paola Andreucci Annunziata, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación (PUC), Magister en Psicología, mención Teoría y Clínica Psicoanalítica (UDP), Postítulo en Clínica Psicoanalítica (UBA), Actual Directora del Magister en Psicología Universidad UCINF. Sociedad de Psicodiagnóstico Proyectivo y Psicoterapia Psicoanalítica de Chile. E-mail:paolaandreucci@yahoo.cl

1. Introducción

En el ya tradicional Modelo Genérico, Orlinsky & Howard (1987) establecen el centro de la psicoterapia en las llamadas «variables de proceso». Aspectos como el encuadre terapéutico, el vínculo entre terapeuta y paciente, la alianza de trabajo o alianza terapéutica, la capacidad de mentalización en el terapeuta y en el paciente (Martínez, 2011), las intervenciones del terapeuta, la apertura de ambos participantes ante las intervenciones de cada uno y los avances de la terapia, conforman una constelación de factores que se van desarrollando a lo largo del curso del tratamiento y que han sido estudiados en forma pormenorizada y/o en interacción, vinculándolos al resultado o logros de una psicoterapia. En este resultado también contribuye la instrucción y entrenamiento del terapeuta y las instancias de supervisión clínica que ha tenido durante su proceso de formación como psicoterapeuta, considerándose este último factor como clave y básico del entrenamiento clínico (Daskal, 2008; Fernández-Álvarez, 2008; Verdinelli & Biever, 2009).

La relevancia de la supervisión se ve reflejada en el hecho empírico de que los psicoterapeutas de diferentes niveles de desarrollo, en forma consistente la consideran como la segunda o tercera influencia positiva más importante en su formación, después del trabajo clínico con sus pacientes o clientes (Andreucci, 2011; Orlinsky & Ronnestad, 2005).

Los terapeutas novatos- quienes reconocen

a la supervisión como una instancia muy significativa- están más expuestos al riesgo de doble traumatización - proceso en el cual el psicoterapeuta tiene relaciones estresantes en el trabajo y simultáneamente experimenta conflictos con el supervisor- aumentando la conexión estresante con sus pacientes (Orlinsky & Ronnestad, 2005; Ramos-Sánchez, Esnil, Godwin, Riggs, Toustter, Wright, et al., 2002).

El valor de la supervisión se manifiesta en la constatación de que el 56% de los terapeutas establecidos (7-15 años de ejercicio profesional) y el 42% de los terapeutas experimentados (15-25 años de ejercicio profesional) reportaron estar actualmente en supervisión para alguno de sus pacientes. La supervisión, por lo tanto, se extiende más allá de requisitos formales (Andreucci, 2011; Orlinsky & Ronnestad, 2005).

La supervisión, en sentido amplio, es comprendida como una intervención de carácter evaluativa del desempeño del clínico, que se propone: (1) mejorar el desempeño de los terapeutas en sus intervenciones, (2) monitorear la calidad de la prestación que se ofrece a los pacientes, (3) ayudar a que los terapeutas aprendan a cuidarse a ellos mismos y (4) orientar al terapeuta en la exploración de su propia experiencia (Bernard, 2005).

Como se ha dicho en otra parte; «se comparte con Fernández-Álvarez (2008), Daskal (2008) y Loubat (2005) que el desarrollo actual de la psicoterapia en el mundo y en nuestro país en particular, hace cada vez más evidente y necesario, considerar a la Supervisión Clínica como una especiali-

dad en sí misma, que se puede elegir, que requiere formación y no sólo experiencia clínica, así como trabajo personal sobre las fortalezas y debilidades para el ejercicio de tal función en el contexto de un dispositivo complejo» (Andreucci, 2011, p.73).

Desde la perspectiva de este trabajo, se pretende revisar las distintas conceptualizaciones que existen sobre la supervisión, algunos de sus Modelos, sus posibilidades y limitaciones, su aporte al proceso formativo del terapeuta y el delicado escenario que proponen en términos de articulación de aspectos propiamente «formativo-instruccionales» y «expresivo-terapéuticos». En un sentido más específico, el objetivo que guía este trabajo de revisión y propuesta es : discutir sobre las implicancias conceptuales y clínicas de proponer un enfoque sobre la supervisión clínica, transversal a las líneas u orientaciones teóricas (Daskal, 2008), que atienda a los aspectos discursivos y de posición de los actores involucrados (Bromberg, 1996; Hermans, 1996, 2001, 2004; Hermans, & Lyddon, 2006; Hermans, Rijks, & Kempen, 1993), en un dispositivo de dimensiones formativas y terapéuticas, recursivo durante el proceso, cuyo propósito es evitar los efectos eventualmente traumatizantes del mismo.

2. Conceptualizaciones sobre Supervisión

Etimológicamente la noción de «super – visión» instala la presencia de una mirada vertical que tiene la capacidad de proyectar la visión sobre lo manifiestamente devela-

do. Desde las perspectivas de la filosofía y la pedagogía críticas, se ha generado una voz de alerta ante el mecanismo de «control - regulación» instaurado en la supervisión, como una potencial muestra de una actitud represora del sistema que pretende imponer un modelo rígido o predefinido de funcionamiento en el terapeuta, reproduciendo prácticas de poder-control y desigualdad y, adaptarlo a las condiciones ambientales en desmedro de su libertad de elección (Andreucci, 2011, 2012, Fernández-Álvarez, 2008; Foucault, 2009; Freire, 2008; Santos-Gómez, 2011).

Según Ruiz (1989, p.103), la « Supervisión Clínica evita ser inspectora, debido a que la inspección es una práctica que se aplica bajo hechos concretos de errores e imperfecciones, es decir, es un tipo de supervisión curativa, mientras que la supervisión clínica es de carácter preventiva».

En la acepción señalada, se visualiza claramente la muy estrecha relación que existe entre ambas acciones, supervisión e inspección, incluso, como un término que bien podría considerarse sinónimo del otro.

La mayoría de las definiciones sobre supervisión sugiere una relación jerárquica y asimétrica en la que el supervisor tiene mayor experiencia que el terapeuta, existe evaluación explícita o implícita de las competencias del supervisado y donde el supervisor posee o puede entregar conocimientos y habilidades que el supervisado desea o necesita (Aladejana, Aladejana & Ehindero, 2006; Billett, 2003; Fowler & O'Gorman, 2005; McCrary, & Mazur, 2010; Sheikh, Milne, & McGregor, 2007). Smith

(2007, pág. 277), define a la supervisión (o tutoría) como «un modo particular de aprendizaje donde el tutor no sólo apoya al alumno, sino que también lo desafía productivamente, de modo que compruebe que hizo avances». Sin embargo, Fairbanks, Freedman y Kahn (2000, pág. 103) definen a la supervisión, en el ámbito de la formación como «interacciones sociales complejas que [supervisores y supervisados] crean y negocian para varios fines profesionales y en respuesta a los factores contextuales que ellos enfrentan».

La supervisión, por tanto, con cierta independencia de su ámbito de aplicación disciplinario, se puede describir como una intensa relación interpersonal. Kram (1985) y Smith (2007) observan que la supervisión es un proceso mediante el cual una persona se desarrolla integralmente y no por partes, ámbitos o competencias. Para Kwan & López-Real (2005, pág. 276) la tutoría es «tanto una relación como un proceso».

La dimensión relacional se refiere a la interacción o vínculo interpersonal entre supervisor y supervisado. El proceso se refiere a cómo los supervisores y terapeutas se desarrollan personal y profesionalmente, mientras se fijan metas específicas. Se observa que son, al menos, estos dos componentes- además de su pertinente y oportuna contextualización- los que generan e inciden en una instancia de supervisión. Por lo tanto, el resto de este trabajo considerará que la supervisión es un proceso interactivo que se ha desarrollado en distintos modelos, con énfasis diferenciales en sus contextos de aplicación.

3. Modelos de Supervisión

Otra forma de aproximarse a la conceptualización sobre supervisión es adentrarse en los modelos o esquemas de los distintos tipos de supervisión -en un sentido transdisciplinario- en que se relevan una u otra tradición en supervisión y/o tutoría para imprimirle una direccionalidad al trabajo en esa instancia. Según Peña Hita (2005) la asunción de diferentes modelos de centralización – descentralización de los sistemas educativos tiene un efecto directo sobre el diseño organizativo de la instancia de supervisión, consolidándose o evolucionando en o hacia uno de los tipos clásicos: centralizado, parcialmente centralizado o descentralizado. Desde una perspectiva complementaria, es posible diferenciar los modelos de supervisión, siguiendo a Müller (2007), en base a los tipos de orientación actitudinal que proveen: orientación educativa, vocacional-profesional o personal.

Articulando ambos ejes de comprensión de los modelos, sería posible elaborar una categorización que considerase las siguientes opciones (a partir de Peña Hita, 2005, pp. 94-98; 102-104 y de Müller, 2007, p. 55): (1) Supervisión científica: este enfoque releva la investigación empírica y la eficiencia administrativa, mostrando una centralización del sistema educativo y una clara orientación educativa; (2) Supervisión democrática: este enfoque se centra en la dignidad y autonomía del profesional y surge como reacción ante el predominio de la inspección y la función evaluativa en la administración y la supervisión. Este estilo de

supervisión es claramente descentralizado y se orienta tanto al desarrollo vocacional-profesional como al desarrollo personal del supervisado;(3) Supervisión como inspección: se centra en la evaluación para mantener pautas comunes en la instrucción y para decidir sobre la promoción del profesional. Su implementación ideal supone asesoramiento asumiendo un modelo parcialmente centralizado y una orientación educativa; (4) Supervisión como desarrollo del plan de estudios: este modelo se aleja de una mirada individual y se focaliza en los contenidos, unidades y materiales de la enseñanza. El supervisor, al tener que desarrollar el plan de estudios, organiza los materiales de éste, incorpora a los profesionales en su producción y ejecución y actúa como alguien a quien puede recurrir cada supervisado. Se trata de un modelo centralizado y con clara orientación educativa; (5) Supervisión clínica: se centra en el desarrollo vocacional- profesional del especialista mediante una relación democrática y colaborativa realizada in situ, garantizando la significación práctica que para el supervisado tienen estos procesos. Además, cuenta con una planificación estructurada de cada una de las fases del trabajo que el supervisado ha de llevar a cabo y las relaciones que éste establece con el supervisor en cada fase. Esta característica es enfatizada en el estudio de estrategias narrativas y de reflexión dialógica de McCrary & Mazur (2010) y supone un sistema educativo, al menos, parcialmente centralizado.

Uno de los aspectos que se propone analizar este último enfoque- que surge del ámbito de la práctica médica y paramédica,

psiquiátrica y psicológica y, se extiende a otros campos disciplinarios con una mirada ideográfica de la práctica profesional- (Andreucci, 2010a; Andreucci, 2012, Bray & Nettleton, 2006; Greene & Puetzer, 2002; Heflin, Pinheiro, Kaminetzky & McNeill, 2009; Hill, Del Favero & Ropers-Huilman, 2005; Kilcullen, 2007; Kostovich & Thurn, 2006; Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009; Stenfors-Hayes, 2010)-, han sido las relaciones que se establecen entre supervisor-tutor y supervisado. Si bien son muchos los autores, según Peña Hita (2005), que pensarían que estas relaciones suelen establecerse como las que se dan entre colegas, destacando intercambios horizontales sin interacciones jerárquicas ni verticales, se piensa que además de precisar cómo se logra esta horizontalidad y en qué fase del proceso de supervisión se propugna e instala, es necesario reparar con detención en la conveniencia, pertinencia y valor formativo de la horizontalidad por la horizontalidad (Steutel & Spiecker, 2000). Se reflexiona sobre la conveniencia de generar «contextos de intersección» (Hamel & Jaasko-Fisher, 2010, p. 434) en que las variadas voces, roles o posiciones de los supervisores posibiliten transiciones de autoridad hacia el profesional en formación.

Para lograr estas transiciones, la autora de este trabajo propone, reparar en las dimensiones propiamente instruccionales del proceso formativo, diferenciándolas de las dimensiones terapéuticas y/o expresivas que también contempla este proceso para, posteriormente, integrarlas recursiva y armónicamente.

4. Dimensión formativo-instruccional del proceso de supervisión

La dimensión instruccional de la supervisión puede ser enfrentada desde los factores de efectividad de la enseñanza o, en la esquina opuesta, desde el proceso de cambio contextualizado asociado a una perspectiva de la dialogicidad.

Desde la primera opción de la enseñanza, la noción de efectividad (Eyzaguirre, 2004; Fullan, 2002; Slavin, 1996) que parece naturalizar los factores de eficacia y eficiencia, también ha naturalizado el proceso instruccional. Este modelo tradicional al sostenerse en un sistema de creencias – creer que es posible una educación efectiva en cualquier sujeto, por ejemplo - se aventura a sistematizar, con aproximaciones metodológicas positivistas, una combinación de elementos subjetivos (compromiso, expectativas formativas, mística, esfuerzo) y elementos objetivos (organización del tiempo, planificación, estudio y capacitación, etc.). Ambos grupos de elementos suponen una concepción representacional de la enseñanza: el desarrollo de competencias que, en germen, ya existen en todos los sujetos por igual y que habría que identificar, develar y estimular en un timing prefijado.

El riesgo de este tipo de Modelos es que, al centrarse en exceso en las actividades instruccionales, pueden formar técnicos más que profesionales. La idea, no obstante, es desarrollar competencias técnicas en los clínicos, es decir, se persigue que el terapeuta adquiera y desarrolle conocimientos

y destrezas funcionales (Biggs, 2005). La principal de ellas es la formulación correcta del caso, incluyendo la identificación y exposición de información relevante, de manera interconectada, relacionando la información inicial aportada por el paciente con los resultados obtenidos finalmente, transitando por un proceso de comprensión e integración teórica, lugar donde cobrarían sentido los antecedentes junto con el aporte de la experiencia y formación del terapeuta. La aplicación de la(s) intervención(es) o estrategia(s) clínica(s) previamente planificada(s) y diseñada(s) y, repetidamente ensayada(s) y controlada(s), no obstante, ocupa el centro de la atención formativo-instruccional de esta perspectiva (Page, Stritzke & McLean, 2008).

La segunda opción -que se visualiza como posible y se propugna en este trabajo-, la aproximación dialógica, se ubica en otra concepción de la formación: la enseñanza y el aprendizaje se construyen en la relación entre los interactuantes, es decir, se trata de un proceso vivo que discurre con el otro y no en ausencia de él (previo o posterior a él). Requiere una mirada reflexiva en y sobre la acción pedagógica, que se detiene en las prácticas discursivas mismas y se aventura a captar en ellas la influencia y determinación de lo sociocultural en un escenario de despliegue intersubjetivo. Para ello, se introduce en la interacción y modifica su observación en términos conceptuales y metodológicos (Alexander, 2005; Bakhtin 2003, 2008; Freire, 2002, 2008).

Freire (2002) nos ha situado ante el desafío de la comunicación e interacción en los

procesos educativos que él ha denominado dialogicidad de la educación. La entiende como la esencia de la educación, como práctica liberadora, diferenciando entre una educación alienada, anestesiada, que construye objetos del sistema y una educación liberadora-crítica que forma sujetos autónomos y comprometidos con la transformación del mundo.

El acto educativo implica, según Freire (2008), una práctica coherente que no claudica pero tampoco impone su punto de vista. Considera la realidad como única y múltiple a la vez, compleja y contradictoria y, a la educación, como una vía de transformación a través de las búsquedas, los hallazgos, las dudas, los quiebres y la convivencia con los diferentes. La comprensión del mundo estaría condicionada por la realidad concreta que, en parte, explica esa comprensión del mundo.

El acto comunicativo o dialógico expresa una experiencia de «poner en común con», supone entrar en relación con el otro a partir de una experiencia co-construida. La interacción genuina y amorosa nos pone en relación con el mundo, haciéndonos conscientes de que existimos, dimensionando la vida y su valor propiamente humano en una sensibilidad solidaria liberadora (Freire, 2009; Santos-Gómez, 2011).

Por lo tanto, el acto de enseñar que ocurre entre supervisor y supervisado, y que se articularía ante un objeto de conocimiento que ambos deben significar críticamente – el caso clínico a supervisar, por ejemplo, sólo tendría sentido, para uno y otro, si se dispone en una relación de conocer y reco-

nocer, en un ámbito propiamente dialógico. Sin la interacción, no ocurre intencionalidad cognoscitiva ni emotiva, por lo que lo conocido no se aprende realmente, no trasciende – sólo lograría retenerse o memorizarse temporalmente-, ya que no se pondría en práctica en la instancia procesal de supervisión.

Alexander (2001), por su parte, utilizando una metodología inductiva, conceptualiza desde la evidencia empírica la pedagogía dialógica y la reconstruye desde principios generalizables que, luego, traduce en dominios. Esta propuesta, de construir teoría, revela la profunda estructura lógica de la enseñanza en cada contexto develando la subyacente racionalidad de cada escenario de aprendizaje en cada contexto cultural. Para el autor; «la enseñanza, en cualquier contexto, es el acto de usar un método X para obtener que los pupilos aprendan Y» (Alexander, 2001, p.325). Esta aseveración supone el planteamiento de un modelo genérico de la enseñanza- asimilable al modelo genérico de la psicoterapia propuesto por Orlinsky & Howard (1987) - que comprende un marco, una forma y un acto. La pedagogía implica un cuerpo de conocimientos y experiencias que se actualizan en el acto y que se generarían en el discurso pedagógico. Este discurso supone interactividad e intersubjetividad, aprendizaje social y proceso colectivo, espacio para la especulación y la resolución de problemas, respuestas re-construidas y re-elaboradas por el educador y una permanente retroalimentación que se vehiculiza con preguntas abiertas, que incitan respuestas divergentes y novedosas (Alexander, 2005).

Es en el acto educativo – entendido como tarea y actividad pedagógica, pero también como interacción y juicio-, que se centralizaría el proceso de enseñanza (Alexander, 2001). Según la definición de Freire (2002) y otros (por ejemplo, Bakhtin 1994, 2003), la interacción dialógica en este contexto requiere: (1) pensamiento crítico, (2) esperanza o expectativa de comprensión, (3) sentido de equidad, que consiste tanto en la auto-eficacia como en la humildad, (4) confianza mutua, y (5) confianza en el potencial de la interacción para generar comprensiones y transformaciones más profundas.

Modelos que se basen en esta perspectiva- la perspectiva de la autora de este trabajo- son bastante recientes en la literatura, tanto en el ámbito del análisis del proceso psicoterapéutico como de la concepción y conducción de la supervisión clínica (Andreucci, 2010b; Martínez, 2010). Estos modelos tienen sus antecedentes en trabajos e investigaciones que se detienen en el análisis discursivo-dialógico de materiales clínicos (Grossen & Salazar, 2006a). Los autores de estos estudios se proponen mostrar una forma particular de analizar el diálogo: un acercamiento que pretende poner de relieve su movimiento y su dinámica, y no sus estructuras. El objetivo es trabajar sobre la producción discursiva como un acontecimiento que modifica el sentido y así ofrecer una alternativa al análisis de la conversación como estructura. Para ello, se acentúan tres aspectos: todo movimiento discursivo constituye un acontecimiento que modifica el curso del diálogo, la construcción del sentido surge de la colaboración de los interlocutores, y esta colabora-

ción nunca es ideal dado que existen dos fuerzas contrapuestas en todo diálogo: la comunidad, por un lado, y la divergencia entre los sujetos, por el otro.

No se podría comprender el funcionamiento de la supervisión clínica, según la opinión de la autora de este trabajo, con un modelo que sólo insista en la cooperación o convergencia, desconociendo el rol fundamental de la divergencia en el posicionamiento autónomo, seguro y competente del terapeuta frente a su quehacer clínico.

Esta perspectiva transformadora y profunda de la formación nos deja a un paso de problematizar la «dimensión terapéutica» del proceso de supervisión clínica.

5. Dimensión expresivo-terapéutica del proceso de supervisión

Si bien se reconoce la incidencia de aspectos (psico)terapéuticos en el desarrollo del proceso de supervisión, se es bastante taxativo- en la mayoría de los enfoques- en separar la instancia de supervisión de la psicoterapia del terapeuta y cautelar el profundizar en aspectos «íntimos» vinculados a la «persona del terapeuta» (Fernández-Álvarez, 2008), «aspectos que son retomados sólo en la medida que inciden vincular, comprensiva o transferencialmente en el tratamiento» (Andreucci, 2011, p.78). A ello se refieren enfoques centrados en el material terapéutico (Hawkins & Shohet, 1989), centrados en un análisis empírico de la supervisión y de las conductas del supervisor (Milne, 2007; Milne, James, Keegan & Dudley,

2002), centrados en las fases de desarrollo del supervisado (Milne & James, 2002), o centrados en el enfrentamiento de eventos críticos imprevistos (Ladany, Friedlander, & Nelson, 2005).

Por ejemplo, el modelo propuesto por Milne & James (2002) describe tres niveles de complejidad, señalando la pertinencia de situar la relación con cada supervisado en el estadio correspondiente. Plantea de- rechamente a la supervisión como un dis- positivo relacional, cuyas fases serían: (1) El supervisado depende del supervisor, lo imita y tiene leve conciencia de su desem- peño y lugar en la relación, (2) El supervisa- do progresa en su autonomía. Se genera un conflicto entre dependencia y autonomía y, (3) El supervisado exhibe una dependencia condicional y mayor grado de diferencia- ción. El supervisor está en condiciones de ofrecer la generación de una relación entre pares. Se propugna que haya mutualidad en el compartir la experiencia – aunque se encuentre en distintos niveles de desarro- llo- ejemplificar y confrontar casos y plan- teamientos de acción (Fernández - Álvarez, 2008).

Por otra parte, los mismos autores con su equipo de investigación (Milne, James, Keegan & Dudley, 2002), partiendo del mo- delo de aprendizaje experiencial de Kolb que identifica cuatro modos de aprendizaje (reflexión, conceptualización, planeamien- to, experiencia práctica), elaboró un mapa general de las conductas del supervisor que contribuyen positivamente en el proceso y diseñó los instrumentos para evaluar este proceso. Las conductas que identificó el grupo de investigación son las siguientes:

manejar el flujo de la sesión, escuchar y ob- servar activamente, sostener y alentar, sin- tetizar la información para clarificar la situa- ción, brindar retroalimentación, recolectar información, revisar los conceptos teóricos básicos pertinentes, desafiar las hipótesis, brindar información, datos y técnicas, favo- recer aprendizaje experiencial (modeling, juego de roles, etc.), desarrollar la auto-re- velación facilitadora, plantear discrepancias y observar registros grabados (o en vivo). Las tareas del supervisado que identificó el mismo grupo fueron: reflexionar, realizar experimentos o ensayos, conceptualizar, vi- venciar emociones y planificar.

Por su parte, Ladany, Friedlander & Nel- son (2005) se han abocado a desarrollar un modelo de supervisión centrado en las tareas necesarias para resolver eventos críticos, identificando algunas acciones re- levantes para tener en cuenta: (1) poner el foco en la alianza de la supervisión, (2) explorar en profundidad los sentimientos y enfocar la contratransferencia, (3) atender a los procesos paralelos, (4) normalizar la experiencia, (5) relevar los mecanismos de autoeficacia y, (6) evaluar el proceso. Sin duda un aspecto de particular importancia es el vinculado con las situaciones críticas en el curso del tratamiento. Habitualmen- te, los terapeutas buscan o intensifican su supervisión cuando se ven enfrentados a situaciones difíciles de resolver o ante las cuales se ven sobrepasados en sus compe- tencias psicoterapéuticas.

Releyendo estos enfoques, desde la óp- tica de la «dimensión terapéutica» de la supervisión, es posible reconocer, según la autora de este trabajo, en cada uno de

ellos y en distintos grados, la necesidad de atender a ciertos factores comunes: (1) El reconocimiento de la posición del supervinado por parte del supervisor – «atención libre y flotante» o «escucha activa»- posibilita a este último desplegar la posición complementaria como respuesta a la provocación discursiva, facilitando el proceso de supervisión, (2) El movimiento de la supervisión se genera por provocaciones discursivas o «rupturas» en la complementariedad, que inauguran un nuevo momento del proceso, y (3) El que supervisor y supervisado expliciten sus posiciones subjetivas dentro de la interacción discursiva, promueve el proceso de supervisión

6. Discusión: Articulación dialógica de dimensiones formativas y terapéuticas

El constructo «diálogo» y los enfoques teóricos sobre la dialogicidad se han venido desarrollando fundamentalmente como resultado de aportes inter, multi y transdisciplinarios, ya que el tradicional objeto de estudio se sitúa en el entre medio, en la confluencia de disciplinas diversas como la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología (Ferreira, Salgado & Cunha, 2006; Velasco – Castro & Alonso de González, 2009), entre otras.

Los sujetos de un discurso dialógico participan como hablantes y como oyentes en una interacción directa. De este modo, cuando un interlocutor está hablando, el otro está oyendo e interpretando. La autenticidad de esta comunicación que, posibilitará una ajustada y precisa interpretación depende,

según Dussel (1973, 1977, 1998), de la capacidad de creer en el otro y en lo genuino de su mensaje, dejando de lado prejuicios de tipo etnocéntricos y cosificadores. Lo anterior permite afirmar la identidad y la diferencia ante los otros o la alteridad.

Al referirse al otro o a la alteridad, se están incluyendo tres significados diferentes:

«1) Desde el punto de vista de lo opuesto con relación a uno mismo, 2) desde la perspectiva de lo otro o del no-yo, y la que interesa a este planteamiento, 3) la perspectiva de la alteridad propiamente tal, lugar en que “la noción de el otro se refiere a la existencia de un sujeto distinto a mi yo o – como dice Sartre- a la existencia de “un yo que no soy yo”. Y esta constatación del otro plantea dos tipos de problemas: a) el del conocimiento del otro entendido no como objeto sino como otro sujeto y, b) el de la comunicación intersubjetiva entre yo y el otro» (González- González, 2007, p.6)

Enfoques filosóficos sobre el diálogo y la dialogicidad han reparado en este delicado encuentro con la alteridad, ubicándolo en el centro de la interpretación del diálogo vivo o verdadero, como opuesto a falso o funcional (Dussel, 1973, 1977, 1998). La perspectiva previa, no obstante, es insuficiente para avanzar en la articulación de dimensiones tanto formativas como terapéuticas de la instancia procesal de supervisión clínica. Para abordarla, se hace necesario contemplar algunos enfoques lingüísticos y culturalistas sobre la dialogicidad.

El lugar desde el cual se habla ha sido

teorizado por Bakhtin (2003, 2008) quien, refiriéndose a la relación entre autor y personaje o héroe en la actividad artística, señala «la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal [de la novelas de Dostoievski]» (Bakhtin, 2003, p. 15). Refiriéndose a la distinción- indistinción sujeto – objeto en la relación con los otros, aporta con la siguiente afirmación: «los héroes principales de Dostoievski, efectivamente, son, según la misma intención artística del autor, no sólo objetos de su discurso, sino sujetos de dicho discurso con significado directo» (Bakhtin, 2008, p. 15).

Bakhtin (2003) basa su argumentación en un problema fundamental de la filosofía del lenguaje: el lenguaje es, en sí mismo, ambiguo ya que las personas tienen mundos «objetivos» u objetivables, subjetivos y sociales diferentes. Bakhtin (2003) afirma que esta ambigüedad nos señala el medio a través del cual se necesita crear significados dialógicamente con los demás. Desde esta perspectiva se concibe la vida humana como un proceso dialógico en el que se encuentra(n) significado(s) verdadero(s) a través de nuestras interacciones con los demás. Para el autor, en general, las relaciones dialógicas son un fenómeno más amplio que el mero intercambio de palabras, son un fenómeno universal presente en todas las manifestaciones y discursos de la vida humana que tengan significado, sentido y busquen la verdad (Valls, Soler & Flecha, 2008).

Es en esta ambigüedad que se produciría o

gestaría el sujeto; como una reacción frente a la provocación discursiva del otro que lo emplaza desde diversas posiciones a identificar y vehicular. Este emplazamiento, no obstante, se intuye desde un lugar tercero –eje cultural- que rompería con la lógica dialógica, en tanto diádica o eminentemente recíproca, e ingresaría en el terreno de la dialéctica dado que supondría irremediablemente la alusión a un tercero que está dentro y fuera de la diada a la vez, interpelando simbólicamente el discurso.

Los significados culturales atribuidos a la educación especialmente en su dimensión interaccional, no obstante, muestran sus limitaciones y no logran agotar el fenómeno ni atribuirle sentido a la misma. Se entiende, por tanto, que las significaciones no son significados cristalizados, sino que son construidas dialécticamente a partir de un mundo simbólico compartido, y para acceder a ellas, es necesario un ejercicio interpretativo. La intersubjetividad re-emplaza al interaccionismo y, el otro o la alteridad emergen en un campo fenomenológico compartido, que posibilita simultáneamente la generación del propio self. Incluso lo llega a determinar y le permite narrarlo (Bakhtin, 2008; Cornejo, 2008; Wortham, 2000).

El enfoque utilizado en el presente trabajo no repara en las temáticas o contenidos de la instancia de supervisión, sino que pone el foco en la posición relacional, en el encuentro dialógico entre supervisor y supervisado como una unidad de análisis en sí misma que requiere una permanente reflexión procesal, introspección y atención a los denominados procesos paralelos - para evitar la

doble traumatización- en que se articulan aspectos formativos y propiamente terapéuticos. Dicho de otro modo, la pregunta y las respuestas tentativas- no son por el qué sino por el cómo del proceso en tanto dispositivo y en tanto discurso pedagógico y terapéutico.

Se plantea, por tanto, que el encuentro discursivo logra más conocimiento sobre el otro y la situación, que cualquiera otra práctica que refiera sentidos o significados a develar y/o construir. Más específicamente, no re-presenta los sentidos, sino que los presenta o genera.

Como ningún otro género el encuentro de o en la Supervisión Clínica, en tanto discursivo, construye su fuente. Hace hablar, provoca la emergencia del sujeto, en lugar de registrar simplemente lo dicho como un texto ajeno. Ello implica que el registro no es sólo sobre el otro sino sobre ambos interactuantes y su objetivo es poder articular la posición de ambos orientados por sus propios significados, puestos en escena en la instancia procesal de supervisión.

El sujeto y la subjetividad se produciría en el encuentro dialógico que define la posición de ambos- supervisor y supervisado- y la modifica en función de la sensibilidad a las claves discursivas generadas entre ellos. El sujeto, por tanto, es producido en el encuentro y el supervisor posibilita- ofrece las condiciones de posibilidad - para que ello ocurra.

El diálogo que se produce entre supervisor y supervisado, de forma inmediata, puede entenderse como el nivel dialogal del en-

cuadro de supervisión – ocurre entre individuos con distintos niveles de formación- y el diálogo con las otras voces reconocidas en el otro o en sí mismo – ocurre entre subjetividades, en relación con sus propias figuras polifónicas (voces significativas) -, puede entenderse como el nivel dialógico del encuentro de supervisión (Grossen & Salazar, 2006b). La dimensión instruccional, entonces, operaría fundamentalmente en el primer nivel, mientras que la dimensión terapéutica de la supervisión sería eminentemente dialógica. Se postula, además, que entre las dimensiones formativo-instruccionales y expresivo-terapéuticas se va produciendo un metadiálogo: una articulación dialógica, intramental, guiada inicialmente por el supervisor.

El supervisor reconoce lo delicado de la dialéctica entre lo dialogal y lo dialógico, entre intersubjetividad y alteridad, y se ofrece como objeto vital, vitalizador o re-vitalizador, si así fuese el requerimiento explícito o implícito de su supervisado. No obstante, también y recursivamente, emerge como sujeto en la interacción con su supervisado. Sería algo así como la aplicación de la noción de «self dialógico» propuesto por Hermans (1996, 2001, 2004) y otros investigadores (Por ej. Valsiner, 2002, 2005, 2007). En el modelo teórico del yo o self dialógico se representa una perspectiva que ofrece sentido al desarrollo del yo dentro de una concepción dinámica y procesal. Inspiradas en las ideas de Bakhtin (2003, 2008), las elaboraciones teóricas de Hermans sobre un self dialógico concebido como un sistema complejo, en el que múltiples posiciones del yo establecen un diálogo permanente

durante la ontogénesis, se prestan al análisis del encuentro entre el supervisor y su supervisado. Siguiendo a Hermans (2001, p. 243),

«El self dialógico propone una descentralización de gran alcance tanto del concepto de uno mismo y el concepto de cultura [prestando] especial atención a los colectivos de voces, a la dominación y a la asimetría de las relaciones sociales y a las formas incorporadas de diálogo».

El discurso dialógico es entendido, en este contexto, como un encuentro, como puesta en juego de la lengua, como lo que se dirime entre un «yo» y un «tú». Un encuentro social, intersubjetivo, sometido a reglas. Lugar no sólo de una intencionalidad, sino también de la repetición, de lo involuntario, de lo implícito (Arfuch, 2010).

La consideración de lo implícito le imprime una necesaria «ambigüedad» al trabajo de supervisión, posibilitando que se circule de dimensiones instruccionales a terapéuticas con inusitada flexibilidad y fluidez. En este sentido se concuerda en que «la ambigüedad cumple un papel crucial en la vida diaria de los humanos y en el trabajo teórico y aplicado de los psicólogos» (Ferreira, Salgado & Cunha, 2006, p.19) y, en el argumento de que la ambigüedad es propia de la experiencia humana y juega un rol determinante en la constitución de los procesos subjetivos, intersubjetivos y dialógicos.

Al igual que en la sesión psicoterapéutica, el encuentro dialógico entre supervisor y supervisado – mediado por el caso o situación clínica a supervisar- adquiere su carácter propio, fundamental y se construye en la adecuación permanente del supervisado de hablar no sólo para el otro (supervisor, otros significativos), sino por otro. El supervisor contribuiría con su mutualidad, es decir se tendería a hablar de «mutua adecuación» (Arfuch, 2010) en el contexto de un mutuo proceso de aprendizaje y «enseñaje» (Bleger, 1974), en el cual la horizontalidad profesional se lograría en forma gradual (Hamel & Jaasko-Fisher, 2010).

La perspectiva dialógica- que recupera tanto las dimensiones formativas como terapéuticas del dispositivo de supervisión - posibilita la aplicabilidad del signo que es la percepción del sentido conversacional (o dialógico), y la funcionalidad (o pragmática) de la expresión, y focaliza un contexto aplicado a la indagación y estudios clínicos, apoyado en una ontología metafórica que se ocupa del diálogo entre las posiciones o lugares conversacionales del self o yo.

Se sostiene que la complejidad dialógica de la interacción entre supervisor y supervisado- con cierta independencia del modelo o modelos de supervisión desplegado(s)- constituye el componente procesal principal para abordar una evaluación comprensiva de este dispositivo relacional y aportar a su decisiva y decidida especialización profesional (Andreucci, 2010b, 2011).

Bibliografía

- **Aldejana, A., Aldejana, F., & Ehindero, S.** (2006). An analysis of mentoring relationships among teachers: A case study of Obafemi Awolowo University, Ile-Ile, Nigeria. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4, 1, 20-30.
- **Alexander, R.J.** (2001). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- **Alexander, R.J.** (2005, July). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an emerging pedagogy. Presentation in «10th International Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)», University of Durham, UK.
- **Andreucci, P.** (2010a, agosto). Dispositivo y discurso pedagógico en la formación de psicodiagnósticos. Presentación realizada en el «IX Congreso Argentino de Rorschach en la Universidad», organizado por la Asociación Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach y la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- **Andreucci, P.** (2010b). La Supervisión en psicodiagnóstico. Hacia un modelo dialógico-interaccional complejo. *Revista Boletín de la Asociación de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico*, 62, 22, 12-21.
- **Andreucci, P.** (2011). La Supervisión Clínica: Una aproximación desde la Transferencia. *Akademia*, 9, 2, 71-78.
- **Andreucci, P.** (2012). El dispositivo pedagógico en la formación de terapeutas: Un aporte reflexivo a la supervisión clínica. *Akademeia*, 9, 2, 71 - 80
- **Arfuch, L.** (2010). *La Entrevista. Una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- **Bakhtin, M.** (1994). El autor y el héroe en la actividad estética. *Revista Criterios*, 31, 109-130.
- **Bakhtin, M.** (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski (4ª ed.)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Bakhtin, M.** (2008). *Estética de la creación verbal (2ª ed.)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Bernard, J.M.** (2005, June). Tracing the development of clinical supervision. Paper presented at the «First International and Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision», Amherst, NY, USA.
- **Biggs, J.** (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- **Billet, S.** (2003). Workplace mentors: Demands and benefits. *Journal of Workplace Learning*, 15, 3, 105-113.
- **Bléger, J.** (1974). *Temas de psicología (Entrevista y grupo)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Bray, L., & Nettleton, P.** (2006). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today*, 27, 848-855.
- **Bromberg, P. M.** (1996). Standing in the spaces: The multiplicity of self in the psychoanalytic relationship. *Contemporary Psychoanalysis*, 32, 506-535.

- **Cornejo**, C. (2008). Intersubjectivity as co-phenomenology: from the meaning holism to the being-in-the-world-with-others. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42,2, 171-178.
- **Daskal** A.M. (2008). Poniendo la Lupa en la Supervisión Clínica. *Revista Clínica Psicológica*, 17, 17, 215-224. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de <http://www.cienciaried.com.ar/ra/doc.php?n=978>
- **Dussel**, E. (1973). Para una ética de la liberación latinoamericana. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Dussel**, E. (1977). Filosofía ética latinoamericana. México: Edicol.
- **Dussel**, E. (1998). La ética de la liberación ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo. México: Universidad Autónoma de México.
- **Eyzaguirre**, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93, 249-277.
- **Fairbanks**, C.M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 2, 102-112.
- **Fernández - Álvarez**, H. (2008). Supervisión en Psicoterapia. *Revista de la Asociación de Psicoterapia Argentina*, 1, 1, s/p. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de www.revistadeapra.org.ar/pdf/Fernandez_Alvarez_1.pdf
- **Ferreira**, T., Salgado, J., & Cunha, C. (2006). Ambigüedad y yo dialógico: en busca de una psicología dialógica. *Estudios de Psicología*, 27, 1, 19-32.
- **Foucault**, M. (2009). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Fowler**, J.L., & O’Gorman, J. G. (2005). Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British Journal of Management*, 16, 51-57.
- **Freire**, P. (2002). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo Veintiuno.
- **Freire**, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Fullan**, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de Curriculum y formación del profesorado*, 6, 1-2, 15-31.
- **González - González**, G. (2007). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel. A Parte Rei, *Revista de Filosofía*. Versión digital s/n. Recuperado el 01 de noviembre de 2010 de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
- **Greene**, M. T., & **Puetzer**, M. (2002). The value of mentoring: A strategic approach to retention and recruitment. *Journal of Nurse Care Quality*, 17, 1, 67-74.
- **Grossen**, M., & **Salazar**, A. (2006a). L’entretien clinique en pratiques : analyse des interactions verbales d’un genre hétérogène. Paris: Belin.
- **Grossen**, M., & **Salazar**, A. (2006b, June). The speaker’s positioning: a manifestation of the dialogicality of the self. Paper presented at the symposium «Dialogue, semiotic triads and third parties». Fourth International Conference on the Dialogical Self, Braga, Portugal.
- **Hamel**, F.D., & **Jaasko-Fisher**, H.A. (2010). Hidden labor in the mentoring of preservice teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27, 2, 434-442.

- **Hawkins, P., & Shohet, R.** (1989). *Supervision in the Helping Professions*. Milton Keynes: Open University Press.
- **Heflin, M.T., Pinheiro, S., Kaminetzky, C.P., & McNeill, D.** (2009). 'So you want to be a clinician-educator...': Designing a clinician-educator curriculum for internal medicine residents. *Medical Teacher*, 31, 6, e233-e240.
- **Hermans H.J.** (1996). Voicing the Self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 1, 31 – 50.
- **Hermans H.J.** (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning . *Culture & Psychology*, 7, 243 - 281.
- **Hermans H.J.** (2004). Introduction: Dialogical self in a global and digital age. *Identity: An international journal of theory and research*, 4, 297-320.
- **Hermans, H.J., & Lyddon, W. J.** (2006). Counselling as multivoiced and dialogical. *Counselling Psychology Quarterly*, 19, 1, 1- 4.
- **Hermans, H.J., Rijks, T.I., & Kempen, H.J.G.** (1993). Imaginal Dialogues in the Self: Theory and Method. *Journal of Personality*, 61, 2, 207-236.
- **Hill, J.J., Del Favero, M., & Ropers-Huilman, B.** (2005). The role of mentoring in developing African American nurse leaders. *Research and Theory for Nursing Practice*, 19, 4, 341-357.
- **Hunt, C. & Sharpe, L.** (2008). Within-session supervision communication in the training of clinical psychologists. *Australian Psychologist*, 43, 121-126.
- **Kilcullen, N.M.** (2007). Said another way: The Impact of mentoring on clinical learning. *Nursing Forum*, 42, 2, 95-104.
- **Kostovich, C.T., & Thurn, K.E.** (2006). Connecting: Perceptions of becoming a faculty mentor. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 3, 3, 1-15.
- **Kram, K.E.** (1985). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- **Kwan, T., & López-Real, F.** (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 3, 275-287.
- **Ladany, N., Friedlander, M.L., & Nelson, M.L.** (2005). *Critical events in psychotherapy supervision*. Washington: American Psychological Association.
- **Loubat, M.** (2005). Supervisión en Psicoterapia: Una posición sustentada en la experiencia clínica. *Revista Terapia Psicológica*, 23,2, 75 – 84.
- **Martínez, C.** (2010). *Análisis Dialógico de la Regulación Mutua en Psicoterapia*. Tesis Doctoral no publicada, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- **Martínez, C.** (2011). Mentalización en Psicoterapia: Discusión sobre lo explícito e implícito de la relación terapéutica. *Terapia Psicológica*, 29, 1, 97-105.
- **Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A.** (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 2, 297-308.

- **McCrary**, N.E., & **Mazur**, J.M. (2010). Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors. *Educational Technology Research and Development*, 58, 325-349.
- **Milne**, D.L. (2007). An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 46, 4, 437-447.
- **Milne**, D.L. & **James**, I.A. (2002). The observed impact of training on competence in clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 41, 55-72.
- **Milne**, D.L., **James**, I.A., **Keegan**, D., & **Dudley**, M. (2002). Teacher's PETS: a new observational measure of experiential training interactions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9, 3, 187 – 199.
- **Müller**, M. (2007). *Docentes tutores* (6ª ed.). Buenos Aires: Bonum.
- **Orlinsky**, D. E., & **Howard**, K.I. (1987). A generic model of psychotherapy. *Journal of Integrative & Eclectic Psychotherapy*, 6, 1, 6 – 27.
- **Orlinsky**, D. E., & **Rønnestad**, M.H. (2005). *How psychotherapists develop. A study of therapeutic work and professional growth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- **Page**, A.C., **Stritzke**, W.G.K., & **McLean**, N. J. (2008). Toward science-informed supervision of clinical case formulation: A training model and supervision method. *Australian Psychologist*, 43, 88 – 95.
- **Peña Hita**, M.A. (2005). *Las tecnologías al servicio de la actividad supervisora en la adquisición del conocimiento práctico personal de los futuros docentes*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada, España.
- **Ramos-Sánchez**, L., **Esnil**, E., **Godwin**, A., **Riggs**, S., **Touster**, L., **Wright**, L., et al. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 197-202.
- **Ruiz**, J. (1989). *Supervisión Clínica Gerencial*. Caracas: Editorial Fedupel.
- **Santos-Gómez**, M. (2011). La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire. *Revista de Educación*, 354, 323-340.
- **Sheikh**, A.L., **Milne**, D.L., & **McGregor**, B.V. (2007). A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologists. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14, 4, 278-287.
- **Slavin**, R. (1996). *Salas efectivas, Escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL. Recuperado el 17 de octubre de 2011 de www.preal.cl/slavin3.pdf
- **Smith**, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring*, 15, 3, 277 – 291.
- **Stenfors-Hayes**, T. (2010). Being a mentor for undergraduate medical students enhances personal and professional development. *Medical Teacher*, 32, 2, 148-153.
- **Steutel**, J., & **Spiecker**, B. (2000). Authority in Educational Relationships. *Journal of Moral Education*, 29, 3, 323-337.

- **Valls, R., Soler, M., & Flecha, R.** (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- **Valsiner, J.** (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory and Psychology*, 12, 1, 251-265.
- **Valsiner, J.** (2005). Scaffolding within the structure of dialogic self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New ideas in Psychology*, 23, 197-206.
- **Valsiner, J.** (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Thousand Oaks CA: Sage.
- **Velasco – Castro, A., & Alonso de González, L.** (2009). Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 26, 50, 100-114.
- **Verdinelli, S., & Biever, J.L.** (2009). Experiences of Spanish/English bilingual supervisees. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 46, 158-170.
- **Wortham, S.** (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, 10, 157-184.