



## Promoviendo el crecimiento moral de estudiantes y supervisados en contextos terapéuticos

*Eleni M. Honderich y Jessica Lloyd-Hazlett*

The College of William and Mary, Virginia, EE UU

---

### Resumen

El artículo explora los principios e implicaciones de la teoría del desarrollo moral, ofreciendo estrategias de crecimiento que pueden ser empleadas por psicoterapeutas que trabajen con estudiantes y supervisados. Propiciar la complejidad cognitiva se ha convertido en una meta deseable para los psicoterapeutas en tales contextos. Estudios anteriores han encontrado que el desarrollo moral está asociado a análisis e hipótesis más complejas; mayor empatía y menos prejuicios o estereotipos; reflexión más profunda y más tolerancia a las perspectivas de otros; así como a desenlaces éticos. El uso de pedagogías de enseñanza "deliberadas", tales como la Educación Psicológica Deliberada (EPD) y el Modelo de Ajuste Conceptual (MAC) propuesto por Hunt, pueden apoyar el proceso de crecimiento al emplear métodos de razonamiento más complejos. Con ese fin se ofrecen recomendaciones teóricas y prácticas para la aplicación de la EPD y el MAC, por parte de psicoterapeutas que trabajen en ambientes educativos o de supervisión. También se discute el rol y función de los instructores o supervisores como promotores de aprendizajes profundos, y las intervenciones o asignaciones aplicables en tales contextos, dentro del marco de referencia del desarrollo moral.

### Palabras clave:

Desarrollo moral, complejidad cognitiva, psicoterapia, educación psicológica deliberada, modelo de ajuste conceptual

### Abstract

*[Promoting moral developmental growth in students and supervisees: A theoretical and practical primer for psychotherapists].* This paper will explore the tenants and implications of moral developmental theory, offering growth-strategies that can be utilized by psychotherapists working with students and supervisees. Fostering cognitive complexity becomes a desired outcome for psychotherapists working within these contexts. Previous researchers have found that moral development is associated with more complex analysis and hypothesis formulations; an increase in empathy, a decrease in prejudice attitudes, a reduction of stereotypes; deeper reflection, more tolerance of others perspectives; and ethical outcomes. The use of related approaches, such as Deliberate Psychological Education (DPE) and Hunt's Conceptual Matching Model (CLMM), can assist in the growth process. General and specific application of DPE and CLMM for psychotherapists working within the educational and supervisory environment will be provided. The role and function of instructors and supervisors in promoting deep learning contexts that can foster developmental growth will also be described. This paper will then discuss specific interventions and assignments that can be deliberately applied within a moral developmental framework across both these environments.

### Key words:

Moral Development, Cognitive Complexity, Psychotherapy, Deliberate Psychological Education, Conceptual Matching Model

---

---

## Tabla de contenidos

- Introducción
- El desarrollo moral
  - Implicaciones para la formación profesional
- Dos enfoques afines: La EPD y el MAC
  - La Educación Psicológica Deliberada (EPD)
  - El Modelo de Ajuste Conceptual (MAC)
- Estrategias de enseñanza
  - Conferencias
  - Discusiones en pequeños y grandes grupos
  - Asignaciones escritas a múltiples niveles
- Estrategias de supervisión e intervención
  - Diversidad de formatos de supervisión
  - Establecimiento colaborativa de metas y contratos de supervisión
  - Revisión reflexiva del material clínico
  - Reflexiones guiadas
- Conclusión

---

## Introducción

Kohlberg (1969) describió al crecimiento moral como un avance desde la rigidez, hacia principios holísticos y universales. Caracterizados por la integración de múltiples puntos de vista y la individualización, los niveles de desarrollo más altos han sido correlacionados positivamente con el uso de análisis e hipótesis de mayor complejidad (Brendel, Kolbert, & Foster, 2002). La evidencia también ha indicado que los niveles superiores de desarrollo moral pueden promover la cooperación social (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999) y un “aumento de la disposición a responsabilizarse moralmente por las propias acciones” (Kohlberg, 1994, p. 16).

Como era de esperar, el logro de una mayor complejidad cognitiva se ha convertido en una meta deseable para los psicoterapeutas en contextos de enseñanza y supervisión. Estos ambientes pueden convertirse en una especie de vivero para el desarrollo moral pues están imbuidos de factores propicios para el crecimiento, tales como la intencionalidad y la comprensión (Kohlberg, 1994). Sin embargo, las oportunidades de crecimiento que estos ambientes ofrecen pueden verse interferidas por prácticas profesionales tradicionalistas (Kitchener, 1986). Un modo de aliviar esas interferencias es emplear métodos de razonamiento más complejos (Hunt, 1971; Sprinthall, 1994).

En ese sentido, conviene que los psicoterapeutas consideren esta clase de intervenciones pedagógicas que apoyan y desafían, al mismo tiempo, a los estudiantes o supervisados. En líneas generales, estas estrategias facilitan los niveles superiores del pensamiento, promueven la reflexión y colaboración dentro de comunidades de aprendices, e incrementan la relevancia personal de los materiales presentados. Tales ambientes,

propicios para aprendizajes profundos, permiten a la persona: (1) establecer conexiones entre los conceptos enseñados y las experiencias personales; (2) reflexionar sobre patrones abstractos a partir de elementos concretos; (3) aplicar los contenidos aprendidos a situaciones del mundo real y vincularlos con aprendizajes previos; y (4) discutir con personas que pueden ampliar la propia perspectiva (McAuliffe y Eriksen, 2010, p. 11).

Adoptando el marco de referencia del desarrollo moral, el presente artículo explorará la aplicación de la teoría del desarrollo moral por parte de psicoterapeutas en contextos educativos o de supervisión. Para ello, en primer lugar, se discutirán brevemente los principios básicos de dicha teoría. Luego se explorarán las pedagogías deliberadas que pueden contribuir coherentemente con el crecimiento moral. Estas incluyen la Educación Psicológica Deliberada (EPD) y el Modelo de Ajuste Conceptual (MAC) propuesto por Hunt. Seguidamente se discutirán algunos problemas tanto generales como específicos de la aplicación de estas pedagogías por parte de psicoterapeutas que trabajen con estudiantes o supervisados, en la práctica clínica.

## **El desarrollo moral**

Lawrence Kohlberg (1969) conceptualizó seis etapas jerárquicas del desarrollo moral. Quien no esté familiarizado con los conceptos básicos de tal marco teórico podría presumir que ciertos comportamientos específicos —tales como no mentir, no hacer trampa o no robar— denotan madurez. Sin embargo, a veces individuos que operan según diferentes etapas del desarrollo moral pueden elegir una misma opción. De allí que los comportamientos particulares se releguen, mientras que la influencia de los razonamientos y significados personales cobran relevancia. Distinguiendo la esfera del pensamiento respecto a la de la acción, se examinan más claramente las motivaciones y los principios que rigen al individuo (Kohlberg, 1994). En última instancia, es la mayor complejidad y mejor integración de los patrones de pensamiento, la que denota los niveles superiores del desarrollo moral.

El crecimiento de una etapa a otra queda evidenciado en el movimiento desde un pensamiento egoísta y rígido hacia la aceptación e integración de principios universales. El nivel preconventional exhibe un comportamiento influido bien sea por la evitación del castigo o la búsqueda de beneficios personales. El impacto del mundo social se hace evidente en el nivel del pensamiento convencional, a través de la influencia de las normas y autoridades sobre las propias acciones. Mientras que el pensamiento postconvencional se caracteriza por la integración de múltiples puntos de vista, la formación de una voz individual y el reconocimiento de contratos universales. Estos niveles se subdividen en seis etapas, distinguibles según las justificaciones y procesos conceptuales subyacentes a las acciones elegidas por las personas (Kohlberg, 1994; Snarey & Samuelson, 2008). Las etapas en cuestión pueden identificarse como: obediencia y castigo; individualismo e intercambio; mantenimiento de buenas relaciones sociales; mantenimiento del orden social; derechos individuales sociales y culturales; y principios universales. Tomando en cuenta que la

versión original de estas conceptualizaciones es bastante conocida, en la Figura 1 ofrecemos una sinopsis o lectura algo personal de estos niveles y etapas.

**Figura 1**

Una esquemización de la Teoría del Desarrollo Moral propuesta por Lawrence Kohlberg

	Nivel	Etapas	Tipo de pensamiento asociado
Perspectiva egocéntrica	Preconvencional	1. Evitación del castigo	Hago esto para no meterme en problemas
		2. Perseguir los propios intereses	Hago esto para ganar algo de ello
Las perspectivas de otros también	Convencional	3. Apegarse a modelos de buena conducta	Hago esto porque es lo que se espera de mí, por lo que otros pueden pensar de mí
		4. Cumplir con el propio deber	Hago esto porque así funciona este sistema de normas
Perspectivas universalizables	Postconvencional	5. Derechos morales vs. legales	Antes de hacer esto considero los diversos aspectos del problema y procuro encontrar una solución que sirva a todas las partes involucradas
		6. Principios universales	

Procurando superar algunas dificultades de la teoría kohlbergniana, en particular su concepción estricta o “dura” de las etapas de desarrollo, Rest y sus colaboradores (1999) propusieron un enfoque neo-kohlbergniano. Reconociendo la influencia de múltiples variables, su modelo considera cuatro componentes: la sensibilidad moral, la motivación moral, y el carácter, además del juicio moral, todos los cuales se entrelazan y afectan el comportamiento (Rest et al, 1999). La sensibilidad moral se refiere a la capacidad de reconocer los dilemas implicados en una situación particular. La motivación moral está vinculada a la disposición a actuar. El carácter moral da cuenta de las características individuales, incluyendo los valores y sistema de creencias de la persona. Mientras que el juicio moral, que fue el aspecto destacado en el esquema de desarrollo planteado originalmente por Kohlberg, se categoriza en base a las justificaciones que da el individuo de sus acciones o elecciones. En la práctica, todos estos componentes se conectan, entrelazan e influyen simultáneamente el proceso de toma de decisiones.

### Implicaciones para la formación profesional

Caracterizados por la integración de múltiples perspectivas y de la individualización, los niveles evolutivos más elevados están asociados a diversas consecuencias beneficiosas. Rest y sus colegas (1999) encontraron una relación entre la madurez moral y la cooperación social. Otros investigadores han encontrado que el desarrollo moral está asociado con la

elaboración de análisis e hipótesis de mayor complejidad (Brendel et al., 2002); con un aumento de la empatía, una disminución de las actitudes prejuiciosas y de los estereotipos (Cannon, 2008); y también con una mayor tolerancia a las perspectivas de otros (Noam, 1998). Así mismo se han hallado correlaciones positivas entre la madurez moral y desenlaces o comportamientos éticos en el ejercicio de diversas profesiones, entre las cuales figuran la enfermería (Hilbert, 1988); la contaduría y auditoría (Lampe & Finn, 1992; Ponemon y Gabhart, 1994); la odontología (Bebeau, 1994); y la orientación a nivel de estudiantes de maestría (Linstrum, 2009).

En general, desde esta perspectiva teórica se plantean los siguientes supuestos:

- 1) Los niveles más altos de desarrollo son preferibles (aunque no necesariamente más felices, en vista de los riesgos que implican los puntos de transición o las nuevas etapas).
- 2) Su ubicación evolutiva moldea las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos, del conocimiento y del mundo.
- 3) Los niveles evolutivos involucrados deberían tomarse en cuenta al considerar estrategias de intervención específicas.
- 4) Los contextos educativos deberían proporcionar suficiente ímpetu para que los estudiantes avancen a través de los niveles evolutivos naturales.

### **Dos enfoques afines: la EPD y el MAC**

El marco de referencia del desarrollo moral se puede complementar, sobre todo para fines prácticos, con otros enfoques afines o compatibles. Aquí destacaremos dos en particular, la Educación Psicológica Deliberada (EPD) y el Modelo de Ajuste Conceptual (MAC).

En líneas generales, los psicoterapeutas que intenten promover el desarrollo moral de sus estudiantes o supervisados deben, en primer lugar, escuchar empáticamente las historias o narrativas de éstos, a fin de comprender cuál es el nivel de desarrollo presente en sus construcciones de significado. Luego es necesario ajustar el ambiente de modo que ofrezca un adecuado nivel de apoyo y estructura (Hunt, 1971; Hunt, 1975). Si esto se logra adecuadamente, la maduración moral se manifiesta como una disminución de las necesidades de apoyo y de estructura, y al mismo tiempo como un aumento de las necesidades de retos y de autonomía. Entonces, mediante un desequilibrio constructivo se procura ir presentando nuevas perspectivas y niveles de pensamiento más avanzados (Hunt, 1971).

Esta clase de desafío puede tomar múltiples formas, incluyendo nuevas experiencias de adopción de roles, tutorías (Sprinthall, 1994), retroalimentación personalizada (Williams, 1998), y oportunidades para involucrarse cognitivamente con otros (Manners et al., 2004). Equilibrar el nivel de desafío con el de apoyo a todo lo largo del proceso es de suprema importancia. Esto se puede lograr escuchando, siendo empático, y construyendo sobre la

base de conocimiento actual del supervisado (Williams, 1998). Prestar especial atención a los temas que le resulten personalmente relevantes al estudiante, tiende a aumentar su compromiso con el aprendizaje y su asimilación de nuevos materiales. La reflexión guiada y las conversaciones personales contribuyen al éxito del proceso. La continuidad es otro factor a tomar en cuenta, para que el conocimiento se pueda arraigar con una adecuada profundidad. En ese sentido, las intervenciones y actividades deberían ser consistentes y durar, típicamente, seis o más meses (Sprinthall, 1994).

A nivel grupal, el logro de un desajuste constructivo puede resultar difícil, dada la posible diversidad de niveles cognitivos del grupo. Ante ese tipo de contexto es recomendable que el facilitador evalúe el tipo de ambiente a ofrecer como un todo (Hunt, 1971) y que traduzca las interacciones a un nivel inmediatamente superior de la etapa cognitiva más baja, presente en el grupo (Kohlberg, 1994). Entre otros recursos útiles para promover el desarrollo moral grupal, figuran la discusión de dilemas, la interacción cognitiva y las colaboraciones interpersonales (Kohlberg, 1994). Esto permite exponer al estudiante o supervisado a puntos de vista multifacéticos. El desequilibrio inherente a este proceso proporciona las oportunidades para integrar nuevas ideas, un componente esencial del crecimiento conceptual (Manners et al., 2004).

### **La Educación Psicológica Deliberada (EPD)**

El uso de la educación psicológica deliberada (EPD) ofrece una solución ante el hecho de que las pedagogías tradicionales pueden obstaculizar el crecimiento (Kitchner, 1986). La EPD es un método de instrucción que combina acción, experiencia, reflexión, desafío, apoyo y continuidad. El objetivo primordial de la EPD es el crecimiento psicológico del estudiante. En este modelo se procura que las experiencias educativas y los componentes curriculares sean apropiados, desde un punto de vista cognitivo y evolutivo, para la población atendida (Hatfield 1984).

El empleo de la EPD ha resultado beneficioso en el contexto de distintas poblaciones, programas de entrenamiento y ámbitos de desarrollo. Los estudios han arrojado una mayor complejidad cognitiva en el estudio de temas que implican problemas éticos de escala macro (Schmidt, McAdams, y Foster, 2009); en el caso de oficiales encargados de hacer cumplir la ley (Morgan, Morgan, Foster, y Kolbert, 2000); en el caso de adolescentes que le sirven de tutores o mentores a sus pares (Sprinthall, 1994); en el caso de supervisores terapéuticos novatos (Foster y McAdams, 1998); y en lo referido a destrezas multiculturales (Cannon, 2008).

La EPD comprende cinco condiciones:

- 1) Nuevas experiencias de adopción de roles.
- 2) Combinaciones de apoyo y desafío.
- 3) Reflexión guiada cuidadosa y continuamente.
- 4) Un adecuado balance de reflexión y de adopción de roles.
- 5) Continuidad.

Para ser efectivas, las experiencias de adopción de roles deben ser intensas e innovadoras, de modo que exijan nuevas formas de pensamiento y de respuesta. El apoyo ofrece un ambiente seguro de aprendizaje, aumentando así la probabilidad de que los nuevos pensamientos sean aceptados. El desafío puede tomar numerosas formas, incluyendo la de ser expuesto a puntos de vista multifacéticos. Las oportunidades para involucrarse cognitivamente con otros, o para abordar temas personalmente relevantes pueden ser útiles para este proceso (Manners, Durking, y Nesdale, 2004). La reflexión guiada brinda a los aprendices oportunidades para procesar y conceptualizar sus experiencias. Por otra parte, sin un adecuado balance, demasiada experiencia o demasiado énfasis en la reflexión pueden tener efectos perjudiciales o carecer de significado (Sprinthall, 1994). Las experiencias relativamente prolongadas, típicamente de seis meses o un año, permiten que el conocimiento se asiente por sí mismo de un modo profundo (Sprinthall 1994).

### **El Modelo de Ajuste Conceptual (MAC)**

El Modelo de Ajuste Conceptual (MAC) de Hunt (1971; 1975) sirve de complemento a la EPD. El MAC contribuye a ajustar apropiadamente el nivel conceptual de la persona con el ambiente ideal de aprendizaje. Hunt (1971) observó que el aprendizaje podía inhibirse y desembocar en frustración cuando hay un desfase importante entre el ambiente y el individuo. Para lograr un ajuste conceptual, primero se evalúa el nivel de funcionamiento de la otra persona en el momento presente. Luego se proporcionan niveles de estructura y de experiencia que sean evolutivamente apropiados.

Al ajustarse a los niveles conceptuales más bajos, se requiere más estructura y un ambiente firme o directivo. Al proporcionar ese ambiente seguro, puede presentarse un desajuste constructivo, y se puede disminuir el grado de estructura a medida que se produce la maduración conceptual (Hunt, 1971; Hunt, 1975). Al animar al estudiante a que procure ver más allá de su modo de razonamiento actual, asimilando nuevas opciones de significado, se promueve la tolerancia ante la ambigüedad. Esta clase de desafío conceptual es también un componente fundamental de la EPD.

## **Estrategias de enseñanza**

Al describir el papel de la educación para los psicoterapeutas y otros profesionales de ayuda, Jane Vella (1994) sostiene que la meta no puede ser tan solo cubrir el conjunto de materiales exigido por un curso, sino involucrar a adultos en un aprendizaje efectivo y significativo. Por supuesto, en la instrucción se debe procurar cierto dominio de los contenidos del curso, pero también se debe trascender el aprendizaje pasivo o memorístico de la teoría o de la técnica para alcanzar experiencias más significativas. Las experiencias significativas capacitan al estudiante para realizar un trabajo profesional, lo cual a menudo incluye evaluar y actuar reflexivamente ante situaciones ambigüas (Schon, 1991). Para que los psicoterapeutas sean capaces de manejar adecuadamente la complejidad inherente a los

roles profesionales de ayuda, bien sea por la diversidad de su clientela, o por la presencia de múltiples y contradictorias perspectivas, el diseño de sus actividades de formación debe ser correspondientemente complejo. Entre las estrategias pedagógicas deliberadas que se pueden emplear para promover aprendizajes profundos figuran las conferencias, las discusiones de grupo y las asignaciones escritas escalonadas o a múltiples niveles.

## Conferencias

Las conferencias, obviamente, son empleadas con frecuencia en la formación de psicoterapeutas, pero desafortunadamente a menudo son usadas de modo poco efectivo y en ocasiones hasta pueden interferir con la provisión de ambientes de aprendizaje interactivo. Tradicionalmente, las conferencias sugieren la imagen de “un sabio en un pedestal” que profesa el conocimiento ante estudiantes que lo reciben de modo pasivo. Y si bien hay fundadas razones para cuestionar esa clase de instrucción, si se le usa teniendo presentes los postulados de la EPD y del MAC, las conferencias pueden resultar muy provechosas.

Para ello, McAuliffe y Eriksen (2010, p. 62) recomiendan que las conferencias se dosifiquen apropiadamente; integren una variedad de fuentes (en lugar de insistir únicamente sobre las que los estudiantes están obligados a leer); utilicen medios audiovisuales; modelen los propios procesos de aprendizaje o de pensamiento del instructor; e integren en sí mismas otras herramientas instruccionales, tal como los “escritos de un minuto” y las “charlas en pareja”, mediante las cuales se le brinda a los estudiantes, durante la conferencia o inmediatamente después, oportunidades para ventilar sus impresiones o reacciones ante el material presentado<sup>1</sup>. Adicionalmente, vale la pena que los instructores consideren la posibilidad de enmarcar los contenidos a dictar, por ejemplo las teorías y técnicas psicoterapéuticas, como “historias” plausibles, en lugar de hacerlo como “verdades” indiscutibles. En términos del desarrollo intelectual, esto puede contribuir con la consolidación de los niveles superiores del pensamiento, a medida que los estudiantes se habitúan a considerar múltiples formas de ver el conocimiento y el proceso de conocer.

Spruill y Benshoff (2000) sugieren que los contenidos de los primeros cursos en la formación de psicoterapeutas procure una creciente conciencia y comprensión de los valores, creencias y perspectivas personales que los estudiantes traen consigo. Luego, a medida que se presentan nuevos materiales, los instructores pueden ofrecer más oportunidades para la autoreflexión y sobre todo para el intercambio con los compañeros, promoviendo así el desarrollo de esquemas cognitivos más avanzados, y la acomodación de diferentes perspectivas (Sprinthall, 1994). Al irse haciendo la persona más consciente de sus actuales sistemas de creencias, se va haciendo también más capaz de interactuar cognitivamente con otros y de asimilar perspectivas divergentes.

---

<sup>1</sup> La técnica de los “escritos de un minuto” (*minute papers*), como su nombre lo indica, consiste en aprovechar las pausas o cambios de subtema durante una conferencia para pedirle a los estudiantes que escriban, durante apenas un minuto, sobre algún tópico específico de la misma, o de modo más abierto sobre los aspectos que personalmente les hayan llamado la atención. Con fines similares, y sobre todo cuando los estudiantes no se muestran dispuestos a hablar ante todo el salón, en las “charlas en pareja” (*pair chats*) se concede cierto tiempo para que los estudiantes, organizados en pares, conversen sobre la información recibida.

### **Discusiones en pequeños y grandes grupos**

Las discusiones en clase son otra estrategia pedagógica útil para promover el desarrollo moral entre los estudiantes de psicoterapia. Las discusiones pueden cumplir distintos propósitos, entre ellos auspiciar la formación de “comunidades de aprendices” (Belenky, Clinchy, Goldberger, y Tarule, 1986); proporcionar un foro para la clarificación y articulación de los conocimientos construidos; y estimular otras actividades de aprendizaje. Si tomamos en cuenta el cociente 20/80 común en muchas aulas, en donde el 20% de los estudiantes hablan el 80% del tiempo, es recomendable que los instructores procuren equilibrar las oportunidades de discusión tanto en grandes como en pequeños grupos. Combinados sabiamente, estos formatos aseguran la participación de todos los estudiantes, optimizan las perspectivas compartidas y catalizan el protagonismo de los estudiantes en la creación de sus propios ambientes de aprendizaje.

McAuliffe and Eriksen (2010) ofrecen algunos lineamientos para la facilitación de las discusiones en clase. Entre ellos, subraya la importancia de que los instructores se preparen de antemano para la discusión siempre que sea posible, planificando las preguntas de apertura y de cierre, la estructura que se le desea dar a la discusión, y las experiencias compartidas que se podrían aprovechar para involucrar a todos los estudiantes en el diálogo. Durante la discusión, los instructores deberían considerar estrategias para estimular un máximo de participación, así como cultivar el diálogo de estudiante a estudiante, y procurar que sus propias intervenciones promuevan el pensamiento de orden superior (McAuliffe y Eriksen, 2010).

### **Asignaciones escritas a múltiples niveles**

Escribir para aprender es otro recurso de la pedagogía deliberada, importante para estimular el desarrollo moral. De modo análogo a las estrategias mencionadas antes, las asignaciones escritas parecen ser utilizadas con frecuencia, pero también de modo poco efectivo, en las aulas de adultos. Desde una perspectiva evolutiva esto es especialmente lamentable porque la oportunidad de responder por escrito les brinda a los estudiantes un espacio esencial para procesar sus esquemas cognitivos emergentes, así como sus respuestas afectivas a los cambios evolutivos. Sin suficiente espacio para la reflexión y reconciliación de las ideas, los desequilibrios cognitivos estimulados por los ambientes de aprendizaje no se traducirán en crecimiento (Schmidt et al., 2009).

Para aumentar la efectividad de las asignaciones escritas, McAuliffe and Eriksen (2010) sugieren combinar formatos de escritura que impliquen distintos niveles de desafío. Los escritos de bajo nivel de dificultad emplean formatos breves y sin editar, que facilitan a los estudiantes involucrarse con los materiales y experiencias disponibles. Por ejemplo, actividades semanales en las que se incentive a los estudiantes a describir sus reacciones y percepciones, o a bosquejar sus primeras respuestas a las lecturas exigidas. Los escritos de nivel medio son asignaciones ligeramente más formales, tales como los ensayos reflexivos, que pueden servir para que los estudiantes exploren dimensiones más complejas de su conocimiento emergente o de su identidad como profesionales de ayuda. Los posibles tópicos incluyen la discusión de los valores personales que podrían entorpecer su trabajo

como psicoterapeutas, cómo enfocar los procesos de cambio en el marco de la psicoterapia, la exploración de las propias motivaciones (tanto positivas como negativas) para convertirse en un profesional de ayuda, o las orientaciones teóricas emergentes. Por último, dada la importancia de las evaluaciones basadas en productos, requeridas en muchos contextos educativos, los escritos de alto nivel de desafío o dificultad pueden adoptar la forma de exámenes o trabajos finales. Pero independientemente del nivel de desafío del escrito, es necesario que los instructores respondan a los textos de los estudiantes con una retroalimentación coherente con los modelos EPD y MAC. Esto es, que combinen cierto grado de apoyo a los sistemas de construcción de significado de los estudiantes, con cierto grado de desafío conceptual (Hunt, 1975; Sprinthall, 1994).

## **Estrategias de supervisión e intervención**

Según la definición de Bernard and Goodyear (2009, p. 9), la supervisión es una intervención realizada por un miembro veterano a miembros más jóvenes de una misma profesión. La supervisión clínica tiene al mismo tiempo los propósitos de mejorar el desempeño profesional de los practicantes jóvenes, monitorear la calidad de los servicios profesionales que se ofrecen a los clientes, y proteger o filtrar el acceso a la profesión (Bernard and Goodyear, 2009). Aunque la supervisión comparte algunas características con los roles de enseñanza y clínicos, también hay diferencias importantes, como el rol de la evaluación y el énfasis en proteger el bienestar del cliente, que justifican la necesidad de abordar la supervisión como un dominio aparte. Como tal, en la siguiente sección consideramos la aplicación del EPD y el MAC por parte de psicoterapeutas en roles de supervisión.

Goldenberg and Goldenberg (2000) afirman que el EPD es una perspectiva legítima dentro de la supervisión psicoterapéutica, en vista de que el trabajo clínico requiere la integración de conocimientos didácticos y prácticos. Los niveles evolutivos más altos permiten a los psicoterapeutas navegar por las complejidades de las relaciones de ayuda. Para apoyar y desafiar al mismo tiempo a sus supervisados, los supervisores deben enfocarse al mismo tiempo tanto en el crecimiento psicológico como en el desarrollo de destrezas (Doerries, 1999). Además, cada una de las cinco condiciones del crecimiento, delineadas por el EPD es evidente en los contextos de supervisión (Kaiser y Ancelloti, 2002). En primer lugar, una adopción de roles significativa se logra a través del desempeño de nuevos roles como clínicos y supervisados. Segundo, las oportunidades para la reflexión pueden ser proporcionadas mediante diarios escritos presentados al supervisor, en los diálogos directos en el contexto de la supervisión, y en el diálogo con los compañeros, en la supervisión grupal. El equilibrio se logra mediante la interacción entre las actividades de adopción de roles y las actividades de reflexión. La continuidad se promueve a lo largo de las actividades de aprendizaje durante la experiencia clínica, y a lo largo de las relaciones con la comunidad de pares. Finalmente, el apoyo y el desafío se proporcionan mediante el trabajo con clientes de diversa extracción o perfil, y el apoyo del supervisor y el grupo de compañeros.

Para operacionalizar los principios del EPD y el MAC en contextos de supervisión, se sugiere: emplear diversos formatos de supervisión; establecer metas colaborativamente; hacer una revisión reflexiva del material clínico; y emplear la reflexión guiada.

### **Diversidad de formatos de supervisión**

Sintonizar empáticamente con las historias y experiencias de los supervisados, permite a los supervisores comprender y ajustar su labor a los niveles presentes de construcción de significados de sus estudiantes. Una vez que los supervisores han logrado conocer tales esquemas, el ambiente de supervisión puede ser diseñado óptimamente (Hunt, 1971).

Teniendo esto presente, los supervisores pueden considerar la utilización tanto de sesiones de supervisión tanto individuales como grupales, combinando así las fortalezas y limitaciones de cada formato. Más específicamente, la supervisión individual ofrece una relación más íntima e intensa que se enfoca en las necesidades clínicas específicas de cada supervisado. Esta relación es isomorfa respecto a las alianzas terapéuticas y puede ser particularmente beneficiosa con los supervisados más introvertidos. Sin embargo, la supervisión individual se ve limitada por la amplitud de los casos asignados al supervisado, así como por la perspectiva teórica y experiencia clínica del supervisor. La supervisión grupal enriquece la supervisión individual, proporciona oportunidades para el aprendizaje vicario, una mayor gama de exposición a casos clínicos, y múltiples vías de retroalimentación. Además, el proceso de supervisión grupal ofrece un paralelo de las dinámicas de grupo a las cuales es beneficioso que se expongan los supervisados.

### **Establecimiento colaborativo de metas y contratos de supervisión**

La exposición a estímulos novedosos es esencial para el desencadenamiento de cambios en los esquemas cognitivos, cuando las estructuras actuales ya no son adecuadas para la asimilación de información. Cuando esto ocurre, los esquemas existentes deben modificarse o reemplazarse para acomodar el nuevo material. Sin embargo, esto plantea riesgos, cuando las antiguas estructuras de interpretación de la experiencia se ven perturbadas (Noam, 1998). En todo punto de transición hay un potencial tanto para el crecimiento como para el desajuste, debido a la naturaleza inestable de los esquemas incipientes (Lanning, Colucci, y Edwards, 2007; Noam, 1998). Para maximizar el crecimiento y minimizar los trastornos educativos, además de lograr que las experiencias sean estructuralmente desequilibrantes (Manners et al., 2004), es necesario que estas sean personalmente relevantes o emotivamente significativas, y que se disponga de relaciones de apoyo. Dicho de otro modo, para superar la vulnerabilidad necesaria para avanzar, se requiere una inversión personal y una adecuada red de apoyo.

El establecimiento colaborativo de metas en las sesiones de supervisión, puede emplearse para garantizar el adecuado nivel de apoyo en la relación, así como para asegurar que las metas sean personalmente relevantes y planteen un grado óptimo de dificultad para cada uno de los estudiantes. Entre otros tópicos a considerar en esta fase, figuran los estilos

preferidos de aprendizaje y retroalimentación, los modelos de comunicación, las expectativas y los roles. Es recomendable plantear entre tres a cinco metas individualizadas para cada supervisado, las cuales se pueden formalizar mediante contratos de supervisión, en los cuales se delinee el proceso y el contexto de la relación de supervisión. Además de incentivar una adecuada planificación del proceso y contexto del aprendizaje, el establecimiento colaborativo de metas y contratos de supervisión favorece la necesaria transparencia de las evaluaciones a realizar por parte de los supervisores. Posteriormente, la revisión periódica del documento en el que se hayan recogido las metas o el contrato, representará entonces un modo natural de llevar a cabo las evaluaciones formativas y sumativas. Como se podrá apreciar, este modelo básico es aplicable a muy diversos contextos de entrenamiento o formación.

### **Revisión reflexiva del material clínico**

Un modelo de supervisión que puede ser aplicado a la revisión de material clínico grabado, de modo que ofrezca tanto desafío como apoyo a los supervisados, es el Recuento de Procesos Interpersonales, o IPR<sup>1</sup>, por sus siglas en inglés (Cashwell, 1994; Kagan, 1984). Esta clase de recuento comienza con el supervisado o el supervisor deteniendo un video clínico cuandoquiera que algo significativo parezca estar sucediendo o no. A los supervisados se les invita entonces a reflexionar sobre lo que están experimentando, así como sobre qué piensan que está sucediendo en el video. Luego los supervisores comienzan a cuestionar gentilmente, mediante preguntas socráticas, las construcciones de significado de los supervisados, a fin de focalizar sus percepciones, creencias, valores o motivaciones implícitas. Colaborando de este modo, supervisado y supervisor trabajan juntos para en la construcción de esquemas más complejos, que permitan captar mejor el sentido de esos momentos significativos, bajo el supuesto de que esas construcciones prepararán mejor al supervisado para eventos futuros.

Antes de iniciar el Recuento de Procesos Interpersonales o IPR, es importante establecer un contexto de apoyo para la supervisión, así como un espíritu de aprender-descubriendo, puesto que la meta del IPR no es enseñar a los clínicos lo que se pudo haber hecho de otro modo, sino explorar los pensamientos y sentimientos en busca de alguna resolución. Kagan (1984) recomendaba un tono, por parte del supervisor, que fuese asertivo o hasta confrontador, pero auténtica y consistentemente no-evaluativo. El énfasis recae sobre la autorreflexión, a fin de preparar a los clínicos para que sean capaces de monitorearse a sí mismos en el futuro.

### **Reflexiones guiadas**

Mediante breves reflexiones semanales, se puede proporcionar a los supervisados un formato individualizado y alternativo para procesar sus experiencias, así como para construir nuevos esquemas con la orientación y colaboración del respectivo supervisor. Sin

---

<sup>1</sup> *Interpersonal Process Recall.*

reflexiones regulares, el desequilibrio producido por las intervenciones evolutivas puede no traducirse en crecimiento y por el contrario, hasta perjudicar el proceso educativo (Sprinthall, 1994; Schmidt et al., 2009). Las actividades de reflexión guiada se centran en animar a los estudiantes a procesar sus experiencias como terapeutas, a fin de reestructurar lo que haya de disruptivo en ellas.

Las respuestas de los supervisores pueden ser más o menos estructuradas según los niveles de desarrollo de los supervisados. Reiman (1999, p. 605) distingue siete posibles tipos de interacción o respuesta en este sentido: (a) aceptar sentimientos; (b) alabar o alentar; (c) reconocer o clarificar ideas; (d) impulsar indagaciones; (e) proporcionar información; (f) dar dirección; y (g) responder a problemas. Por ejemplo, si el supervisado está confrontando dificultades para discernir algunos sentimientos, el supervisor puede compartir algunos sentimientos a modo de ejemplo. Si el supervisado se muestra capaz de reconocer los sentimientos involucrados, el supervisor puede más bien expresar aceptación y alentar una exploración más profunda de los mismos. Inicialmente, los supervisores pueden contentarse con reflejar o parafrasear lo planteado por los supervisados, a fin de transmitir apoyo. Al avanzar el proceso, sus respuestas pueden irse tornando más elaboradas o ambiciosas, a fin de suscitar reflexiones más profundas.

## Conclusión

Aunque el desarrollo conceptual y el desarrollo ético son de por sí procesos complicados, los ambientes educativos y de supervisión propios de las profesiones de ayuda encierran un gran potencial para el desarrollo, ya que el desafío intelectual y la exposición a múltiples perspectivas son características intrínsecas a esta clase de ambientes. La formación de los instructores y supervisores en materia de desarrollo moral, sin duda favorece el aprovechamiento de ese potencial, o lo que es lo mismo, un ajuste óptimo de los niveles de apoyo y desafío que los estudiantes requieren para avanzar hacia el pensamiento de orden superior.

Si bien el marco de referencia del desarrollo moral generalmente es considerado como muy sólido y fundamentado en las literaturas evolutiva, educativa y psicoterapéutica, conviene contemplar algunos riesgos y limitaciones. En primer lugar, las estrategias e intervenciones aquí delineadas se enfocan más que nada en los procesos, más que en los contenidos, involucrados en el estímulo del desarrollo moral. Por ello es esencial que los psicoterapeutas que actúen como instructores o supervisores complementen estas estrategias con contenidos didácticos apropiados, sobre la teoría y la técnica de las profesiones de ayuda. En segundo lugar, la efectividad de este marco de referencia depende de la existencia de ambientes de enseñanza y supervisión que sean seguros, den margen para la reflexión, y no sólo toleren, sino que afirmen “no saber”. Esta clase de ambientes pueden ser incómodos para algunos estudiantes o supervisados, y también difíciles de lograr, según la dinámica interpersonal espontánea de algunas aulas o grupos de estudiantes. Finalmente, se sabe que algunos niveles evolutivos son persistentes o reacios al cambio; como ya hemos mencionado, hay riesgos inherentes a todo desarrollo o transición

(Noam, 1998); y es posible que el marco de referencia disponible no proporcione estímulos adecuados para catalizar el desarrollo de todos los estudiantes o de los diferentes niveles evolutivos por igual. Además, el desarrollo a menudo es lento, por lo que es importante que los docentes o supervisores procuren mantener la continuidad de la estimulación por el mayor tiempo posible.

No obstante lo anterior, consideramos que las ventajas de este modelo superan claramente sus limitaciones. Los niveles superiores de desarrollo cognitivo están vinculados a una serie de destrezas terapéuticas (Brendel et al., 2002; Cannon, 2008; Noam, 1988), por lo cual se justifica considerarlos como objetivos educativos.

En un sentido más amplio, es claro que la psicoterapia y las profesiones de ayuda implican una importante responsabilidad moral (Doherty, 1995), pero no es igualmente claro que la estén asumiendo satisfactoriamente. Pareciera evidente que al contribuir con una mejor comprensión de uno mismo y de los demás (Vozzola, 2014, p. 5), un mayor conocimiento y aplicación de la literatura del desarrollo cognitivo y moral resulta indispensable para un ejercicio moralmente responsable de la psicoterapia o de las profesiones de ayuda en general.

## Referencias

- Bebeau, M. (1994). Influencing the moral dimensions of dental practice. In J. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, (pp. 121-146). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (8<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Brendel, J. M., Kolbert, J. B., & Foster, V. A. (2002). Promoting student cognitive development. *Journal of Adult Development*, 9(3), 217-227.
- Cannon, E. (2008). Promoting moral reasoning and multicultural competence during internship. *Journal of Moral Education*, 37(4), 503-518.
- Cashwell, C. S. (1994). Interpersonal process recall. *ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services*, Greensboro, NC. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Doerries, D. B. (1999). The growth and development of novice family counselors: Theory to practice. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary, Williamsburg, VA.
- Doherty, W. J. (1995). *Soul searching: why psychotherapy must promote moral responsibility*. New York: Basic Books.

- Foster, V., & McAdams, C. (1998). Supervising the child care counselor: A cognitive developmental model. *Child and Youth Care Forum*, 27, 5-19.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2000). *Family therapy: An overview*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Hatfield, T. (1984). Deliberate psychological education revisited: A conversation with Norman Sprinthall. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(5), 294-300.
- Hilbert, G. A. (1988). Moral development and unethical behavior among nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 4(3), 163-167.
- Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of educational research*, 45(2), 209-230.
- Hunt, D.E. (1971). *Matching models in education: The coordination of teaching methods with student characteristics*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Kagan, N. (1984). Interpersonal process recall: Basic methods and recent research. In D. L. (Ed.), *Teaching psychological skills: Models for giving psychology away* (pp.229-244). Monterrey: CA, Brooks/Cole Publishing Company.
- Kaiser, D., & Ancellotti, T. (2003). A family counselor practicum based on a deliberate psychological education model. *Counselor Education & Supervision*, 42, 286-301.
- Kitchener, K. (1986). Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis. *Journal of Counseling & Development*, 64(5), 306-310.
- Kohlberg, L. (1994). My personal search for universal morality. In L. Kuhmerker (Ed.), *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*, (pp. 11-17). Birmingham, AL: Doxa Books.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Gosline (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Lampe, J. C., & Finn, D. W. (1992). A model of auditors' ethical decision processes. *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, 11, 33-59.
- Lanning, K., Colucci, J., & Edwards, J. A. (2007). Changes in ego development in the wake of September 11. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 197-202.
- Linstrum, K. S. (2009). Ethical training, moral development, and ethical decision making in master's-level counseling students. *Journal of College and Character*, 10(3). 1-18.
- Manners, J., Durkin, K., & Nesdale, A. (2004). Promoting advanced ego development among adults. *Journal of Adult Development*, 11, 19-27.
- McAuliffe, G., & Eriksen, K. (2010). *Handbook of counselor preparation: Constructivist, developmental, and experiential approaches*. NC: SAGE Publications, Incorporated.

- Morgan, B., Morgan, F., Foster, V., & Kolbert, J. (2000). Promoting the moral and conceptual development of law enforcement trainees: A deliberate psychological education approach. *Journal of Moral Education*, 29, 203-218.
- Noam, G. G. (1988). Self-complexity and self-integration: Theory and therapy in clinical-developmental psychology. *Journal of Moral Education*, 17(3), 230-245.
- Ponemon, L. A., & Gabhart, D. R. (1994). Ethical reasoning research in the accounting and auditing professions. In J. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, (pp. 101-119). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social role taking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 597-612.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking: A Neo-Kohlbergian approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, C., McAdams, C., & Foster, V. (2009). Promoting the moral reasoning of undergraduate business students through a deliberate psychological education based classroom intervention. *Journal of Moral Education*, 38(3), 315-334.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot, UK: Avebury.
- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. In L.P., Nucci, & D., Narvaez. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge: London.
- Sprinthall, N. A. (1994). Counseling and social role taking: Promoting moral and ego development. In Rest, J. R., & Narvaez, D. (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics* (pp. 85-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spruill, D. A., & Benschhoff, J. M. (2000). Helping beginning counselors develop a personal theory of counseling. *Counselor Education & Supervision*, 40(1), 70-80.
- Vella, J. (1994). *Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vozzola, E. C. (2014). *Moral development: theory and applications*. New York: Routledge.
- Williams, L. B. (1998). Behind every face is a story. *About Campus* 3(1), 16-21

Traducción de Levy Farías