

LA SUPERVISIÓN GRUPAL EN LA FORMACIÓN DEL **PSICÓLOGO** EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Group Supervision in the Psychologist Training in the Practicum

Edwin **Vélez Toro***

* Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Director de la Maestría en Psicología de la Universidad San Buenaventura en Medellín, Colombia.
maestria.psicologia@ubmed.edu.co

RESUMEN

Una etapa fundamental del proceso de formación de los psicólogos, tanto en el nivel de pregrado como de posgrado, son las prácticas profesionales; en esta etapa que corresponde a un ciclo de formación en el que se complementa la instrucción teórica con la práctica, es donde se presentan más transformaciones de tipo actitudinal e intelectual, que le permiten al sujeto integrarse o no, en los ámbitos diversos del quehacer laboral del psicólogo.

La supervisión es uno de los pilares del trabajo profesional del psicólogo; adquiere características diferentes en función del ámbito de intervención. Desde el dispositivo de supervisión se trabaja con el equipo como grupo, abordando los conflictos interpersonales, favoreciendo la interdisciplinariedad, la mirada intercultural y en especial como interface entre procesos terapéuticos y formativos, se trabaja estimulando la coproducción investigativa y la mirada reflexiva acerca de las propias implicancias en la tarea.

Palabras clave: psicología, supervisión, equipo, coproducción.

ABSTRACT

One of the fundamental stages in the process of psychology studies, both in graduate and undergraduate level, is the practicum or internship, as it complements the theoretical education with the practice and because most of the intellectual and attitude transformations take place there. The practicum allows the subjects to integrate or not to the different scenarios in the job of psychology.

Supervision is one of the building blocks of the psychologist's professional work; it acquires different characteristics according to the intervention scenario. From the supervising device, the group works as a team, facing the interpersonal conflicts, favoring interdisciplinary work, the intercultural perspective and especially as the interface between therapeutic and educational processes. It is developed stimulating collaborative research and a thoughtful look about the personal implications in the task.

Key Words: Psychology, Supervision, Team Work, Co-Production.

Introducción

En este artículo de reflexión uno de los tantos vestigios que se persigue, tiene que ver con los verdaderos y auténticos alcances de la supervisión en los procesos de acompañamiento a estudiantes en prácticas de psicología de los últimos semestres de formación profesional. Si bien en la antigüedad, según lo describe Platón, la educación tenía un fin frente a la defensa y guardia del Estado “*todos ellos deben quedar al margen de los oficios manuales y dedicarse en forma exclusiva a prepararse para la defensa y el gobierno de la ciudad*” (L. Banchio, 2004), en la era Arcaica (Redondo, 2001) el ideal de educación apuntaba al establecimiento de la armonía entre lo corporal y lo espiritual la *Kalokagathia* (*kalós*: bello y *agathós*: bueno) un educar para la vida.

Algo parecido a lo que plantea Rogers (1987) frente a la redefinición del concepto “educar”. Rogers argumenta que el concepto de educar debe substituirse por el de “relacionarse”. Los supervisores de hoy (asesores de práctica) acompañan y facilitan los procesos de aprendizaje, pero no solo frente a la dimensión del saber y saber hacer, también deben profundizar la dimensión del ser, tal y como lo buscaban los griegos frente a una preparación para la vida, es decir, ir más allá de la educación depositaria de conocimientos, tal y como lo planteaba Paulo Freire.

Una etapa fundamental del proceso de formación de los psicólogos, tanto en el nivel de pregrado como de postgrado, son las prácticas profesionales. “Muchos estados exigen un periodo de experiencia supervisada a los licenciados antes de que éstos puedan obtener su licencia”

(Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005, p. 31). En Colombia la supervisión, se realiza de varias maneras, las más destacadas, son *la supervisión uno a uno y la supervisión grupal*. Estas formas de supervisar en términos generales, tienen como fin para el practicante “afinar sus habilidades, desarrollar su experiencia en áreas adicionales o poder hacer consultas sobre casos y también puede ser de ayuda para superar los retos emocionales asociados con el trabajo clínico” (Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005, p. 31).

La *supervisión uno a uno* ha sido el modelo dominante en los programas de psicología de Colombia y ha sido tradicionalmente descrito como un modelo eficaz y del que se obtienen resultados exitosos. Sin embargo, en una institución universitaria privada de la Ciudad de Medellín, la Fundación Universitaria Luis Amigó, se ha venido desarrollando desde 2008 un modelo de supervisión grupal, que cumple con los fines descritos, ya mencionados, por Robiner, Fuhrman y Bobbitt (2005, p. 31) y con las exigencias que realiza el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, evidenciado lo anterior en su Resolución 12737, que le otorgó en 2010 al programa de psicología de dicha Institución, la Acreditación de Alta Calidad; una de sus fortalezas dice “y, en particular, el modelo de acompañamiento en las prácticas de los estudiantes durante los tres últimos semestres, donde se integran los procesos de formación profesional y personal de los estudiantes con la proyección social del Programa” (C.N.A. Resolución 12737).

Por lo tanto, existe la necesidad de pensar y re-pensar en un modelo alternativo al modelo tradicional uno a uno,

que adicional al cumplimiento de los fines plantados por Robiner, Fuhrman y Bobbitt (2005, p. 31), favorezcan otros elementos que se interponen en el proceso formativo, parafraseando a Morín, elementos hologramáticos interpuestos en la complejidad del proceso formativo que no acaba, que no está escrito.

En la supervisión grupal, el sentido y el método empleado coincide con lo que Edgar Morín define del método, visto este como “el camino, ensayo generativo, estrategia *para y del pensamiento*”. (Morin, 2002. p. 16). El método desde la complejidad nos invita a transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre. No precede a la experiencia, emerge durante ella y se presenta al final como un camino que nunca se transitará de la misma manera. En este espacio de acompañamiento formativo se incorpora el error, se aprende de él, interroga y confronta con certezas y verdades a supervisor y supervisados. La supervisión respeta el misterio, incluye lo que se “resiste a los esfuerzos de la racionalidad y de la existencia inconmensurable de dimensiones y realidades fuera de la norma” (Morin, 2001. p. 26) y esto mismo aparece en los encuentros de supervisión grupal, estos encuentros contienen el conocimiento y acción, necesita del pensamiento colaborativo y solidario, entre los supervisados y el supervisor, sostienen la tensión entre lo uno y lo múltiple, entre lo planeado y la novedad, entre el sujeto y el colectivo.

La supervisión grupal es entonces “un dispositivo que se construye desde diferentes modalidades y ámbitos de intervención, textos y contextos, espacios y participantes” (Fernández. 2007. p. 1). Esta es definida como una co-visión: *mi-*

rar con otro la tarea, en un camino que se recorre al andar, se sostiene en una ética del autocuidado, como un proceso que adquiere una doble responsabilidad: cuidar al paciente, grupo, institución, comunidad con la cual el profesional trabaja y también procurar el cuidado del psicólogo que opera en esos ámbitos; es por ello que el supervisor utiliza distintas estrategias que permiten generar saltos hacia la complejidad, agregar dimensiones hasta entonces ocultas para las personas que supervisa, teniendo claro, pero muy claro que este proceso no se agota nunca, ni teórica, ni metodológicamente.

En el desarrollo del proceso de intervención psicológica, la supervisión propicia la relación dinámica entre las teorías y las prácticas motivando una actitud investigativa, pero ¿Cuál es el marco teórico que ilumina las problemáticas que hay que fortalecer para trabajar las situaciones fenomenológicas que una comunidad plantea? A este interrogante decía Ignacio Martín-Baró: “que no sean los conceptos los que convocan a la realidad, sino la realidad la que busca los conceptos; que no sean las teorías las que definen los problemas de nuestra situación, sino que sean esos mismos problemas los que reclaman y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Martín-Baró. 1998. p. 314) En clave de lo complejo, la perspectiva de la complejidad nos permite analizar cada situación como un holograma de procesos macro-sociales e institucionales, ampliando y reduciendo niveles de análisis, a manera de un “*zoom multidimensional*”. (Najmanovich. 2006. p. 41)

Regresando a la principal reflexión de este artículo y sus emergentes, el

supervisor en el proceso de auténtica formación debe crear un clima de aceptación en el grupo, es rescatar las reflexiones y experiencias con las comunidades, ya que estas comunidades y las personas con las que se trabaja poseen saberes de experiencia, saberes prácticos ligados al hacer, acompañados por mayor o menor nivel de reflexión sobre sí mismos. Dichos saberes que deben ser incorporados, valorados, tenidos en cuenta. Ello no quiere decir que debamos quedar apegados a ellos acríticamente. Dice Paulo Freire: “El respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural, punto de partida para el conocimiento que se va creando del mundo.”(Freire, 1999, p. 82)

Si bien la supervisión es definida como una co-visión. Para Fernández, es la “Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas” (Fernández, 2005. p. 43), en otras palabras, el supervisor en el proceso de facilitación de las competencias debe desarrollar tres condiciones fundamentales como lo señala Rogers (1985), para el éxito de toda relación humana:

- **Autenticidad**
- **La aceptación incondicional**
- **La empatía**

La autenticidad

En la supervisión de las prácticas quien ejerce el rol de facilitador en la relación supervisor - supervisado, debe mostrarse tal como es, sin pretender desempeñar un papel directivo, expresando en forma transparente sus propios conocimientos y

sentimientos. Esto implica que la persona tiene que empezar por aceptarse a sí misma, es decir, si procuramos comunicarnos con alguien desde nuestro centro interno (la esencia) conseguimos tocar al otro en su propio centro y así podemos hablar de verdaderos procesos de aprendizaje.

La aceptación incondicional

En la relación supervisor – supervisado hay que aceptar al otro con todas sus características, nos gusten o no, valorándolo como esa persona única que es, sin intentar amoldarlo a nuestros propios criterios. Se ha aprendido por propia experiencia que el camino al cambio pasa por la aceptación de lo que se es. Esto implica, a veces, tener que aceptar su hostilidad, su enojo y su crítica peyorativa. Cuanto más comprendido, acompañado y aceptado se sienta el supervisado por su supervisor, más fácil le resultará abandonar sus mecanismos de defensa y comenzar un auténtico proceso de aprendizaje.

La empatía

En la relación supervisor – supervisado hay que esforzarse en vivenciar la situación y los sentimientos de la otra persona, procurar introducirse dentro de ella hasta el punto de poder intuir aquello que ella misma no ve. Se trata de no sentirse deprimido por su depresión, ni angustiado por su angustia, lo ideal es poder entrar en el mundo privado del otro y ver sus sentimientos, motivaciones, conocimientos y aprendizajes sin juzgar ni evaluar, tal como él los ve, para poste-

riormente orientarlo teórica y metodológicamente en términos de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. (Rogers, 1985, p. 98).

Metodológicamente en esta investigación busca determinar lo crítico, lo abierto y lo complejo del proceso formativo en las prácticas profesionales la obra de conocimiento, se puede decir lo siguiente, en cuanto a lo abierto abre la posibilidad de enlazar disciplinas y discursos como la psicología, la pedagogía y la filosofía, que se tendrán en cuenta y que además, dará un lugar fundamental a la palabra de los actores implicados en el proceso de formación del mundo universitario (estudiantes-supervisados y asesores-supervisores del programa de psicología de la Funlam), con la aplicación de instrumentos cualitativos tales como, una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas y cerradas, la observación participante, grupos focales. Lo crítico tiene que ver con el apoyo en la epistemología de la complejidad, en el cuestionamiento de los abordajes disciplinares causalistas inspirados en el determinismo de las llamadas ciencias naturales, para migrar hacia una perspectiva no reduccionista que no solamente convoque a los distintos discursos y autores concernidos, sino que le dé además la palabra a los propios actores sociales implicados en el proceso de formación y se pregunte por su posibilidad de devenir como agentes sociales activos y protagonistas de sus propias transformaciones y en referencia a lo complejo no implica la negación de los aportes que hacen los enfoques disciplinares y las herramientas metodológicas en las que se apoyan sino que permite construir una visión

holística e integradora que no solamente convoca a las disciplinas sino que permite introducir la pregunta por lo político y lo ético de la tarea investigativa.

En este orden de ideas en los momentos de indagación se evaluaron tres grandes ejes en la percepción vivencia de los actores por medio de una entrevista semi-estructurada, la revisión documental de la evaluación de las prácticas a los 40 estudiantes (practicantes – supervisados) y un grupo focal con los 14 docentes (asesores – supervisores de práctica):

- **Los procesos cognitivos al iniciar y al terminar la fase práctica**
- **Las emociones al iniciar y al terminar la fase práctica**
- **Los comportamientos al iniciar y al terminar la fase práctica**

Consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (nivel octavo, décimo y los asesores - supervisores) que poseen gran homogeneidad respecto a que los dos primeros se encuentran en la fase práctica y el tercer grupo supervisan las prácticas. Lo que se pretende con este tipo de muestreo es asegurar que los estratos de interés estarán representados adecuadamente en la muestra.

Cuando se llegó a la pregunta de investigación, se exploró un elemento problemático, y es que se supone pero no se sabe, a menos no se encuentra claramente documentado, cómo la experiencia de práctica (tanto la acción práctica como la supervisión) transforma al estudiante de psicología en profesional y más aún, que la transformación es evidente, pues como

supervisores (asesores) vemos cambios manifiestos en lo cognitivo, en lo emocional y en lo comportamental.

A esto se podría decir que es similar al cambio entre la minoría de edad y la mayoría de edad Kantiana, guardando unas justas proporciones, pues sé que es una tremenda exageración. Dicho esto el estudiante de psicología ha recibido durante más de 3 años en la fase de los saberes fundantes y por medio de un currículo una instrucción sobre las teorías que ilustran el comportamiento humano normal y anormal, y si bien existe un entendimiento de dichos procesos o un conocimiento básico como lo plantea Paul Ricoeur, (2000), es evidente o al menos aparente que el estudiante, en el ingreso a la experiencia vital de prácticas le es muy difícil “servirse del propio entendimiento”, tal y como se refleja en la respuesta aportada por uno de los entrevistados del nivel 8 de prácticas [*la verdad yo siento como si no supiera nada, es como si se me hubiese borrado todo lo que aprendí en clase*]. Es por ello que en lo observado, los componentes del acompañamiento del supervisor, la interacción con pares, el trabajo práctico y el encuentro con las realidades de las comunidades con las que interactúan, lo lleva aparentemente a una situación de conflicto entre sus preceptos y la realidad, pero esta experiencia a su vez, permite que su discurso profesional empiece a emerger por efecto del tránsito entre explicar, comprender e interpretar tal y como lo plantea Paul Ricoeur. Este tránsito le permita llegar a esa “mayoría de edad” en la que se sirve de su entendimiento para obrar autónomamente.

Afirma Morín, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del*

futuro (1999). “Cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente”, es decir no se puede pensar por separado en clave de formación, quiénes somos de un dónde estamos; de dónde venimos a dónde vamos. Visto así, la formación es un asunto de búsqueda de lucidez, entendida ésta como la liberación de los conocimientos enciclopédicos que aporta el currículo (Minotauro), puesto que en definitiva, la lucidez hace referencia al correcto entendimiento de las cosas. Y termina Morín ratificando que la formación es un asunto capital, que permite “armar a cada uno en el combate vital para la lucidez” (Morín, 1999, p. 17).

Como una conclusión inicial en el trasegar de este artículo frente al papel de la supervisión grupal. El desarrollo en clave de formación en los encuentros de supervisión grupal, se puede definir como un espacio de sostén para la planificación, desarrollo y evaluación de los momentos de inserción, del supervisado a sus procesos de ágora bio – grafica de la formación integral. Donde la emergen las diferencias entre lo teórico y lo práctico, el paso de lo instruccional a lo formativo en la formación del psicólogo; aquí el principio dialógico nos aporta elementos de comprensión más profunda, toda vez que las dualidades entre las teorías y las realidades que se intervienen, no se limita forzar las realidades con el fin de validar las teorías, esta praxis presenta otros elementos de análisis, ya que no son las teorías las que dictaminan la intervención, es la realidad, individual, colectiva y cultural la que indica las teorías que permiten la comprensión y posterior interpretación.

Desde el dispositivo de supervisión se trabaja con el equipo como grupo las

competencias que se deben adquirir en los procesos de formación abordando los conflictos interpersonales, favoreciendo la interdisciplinariedad, la mirada intercultural, la co-visión de los fenómenos, los marcos teóricos y metodológicos que soportan nuestras competencias en el quehacer profesional, además este tipo de dispositivos estimulan la coproducción investigativa y la mirada reflexiva acerca de las propias transformaciones personales y profesionales sostenidas en la ética del auto - cuidado.

Otro momento importante a tener en cuenta es el cierre y despedida del equipo del campo de trabajo, que implica la evaluación del desarrollo del proceso de supervisión y la posibilidad de nuevas aperturas. Aquí también se juegan dimensiones socio-cognoscitivas y afectivas. El trabajo con los grupos de supervisados genera redes y por ello genera afectos que se despliegan con racionalidad y tiempos a veces diferentes a los que marcan los procesos formales.

Finalmente aquí la ética del cuidado se opone, como dice Leonardo Boff, a la ética de la conquista, el cuidado “permite la eclosión de la inteligencia y el afecto, es orientador anticipado de todo comportamiento” El cuidado supone respeto a la autonomía, a la autogestión, a lo diferente (Boff, 2003, p. 23).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Accorinti, Stella. (2004). *Máscaras para el laberinto de la “Bildung”: cómo se llega a ser lo que Adriadna es*. México: Utopía y Praxis Latinoamericana.

Amador, Luis Hernando, (2004). *Educación, Sociedad y Cultura*. Manizales: Centro Editorial U.C.M.

- Bandura, Albert. (1987). *Aprendizaje social*, España: Alianza Editorial.
- Bleger, José. (1985). *Entrevista y grupos, en temas de psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bruner, Jerome. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Bruner, Jerome. (1987). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Drucker, Peter. (1994). *La Sociedad Postcapitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- Freire, Paulo. (1987). *Educación como práctica de la libertad*: México: Siglo XXI Editores.
- Flórez, Ochoa Rafael. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. España: Editorial McGraw Hill.
- Gadamer, Hans-Georg. (2006). *Verdad y método II*. España: Ediciones Sígueme.
- Hernández, Gerardo. (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.
- Marín, Beatriz, Tamayo Gonzalo. (2008). *Currículo integrado: aportes a la comprensión de la formación humana*. Colección maestros número 6. Universidad Católica Popular de Risaralda.
- Martínez, Miguel. (1999). *La Psicología humanista, un nuevo paradigma*. México; Editorial Trillas.
- Martínez Sierra, Ricel. (2005). *Reflexiones en torno a la formación del psicólogo de hoy*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Maturana, Humberto. (1998). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Meirieu, Philippe (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, Edgar (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Redondo, Emilio (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Ricoeur, Paul (2006). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rogers, Carl (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Rogers, Carl (1985). *Libertad para el aprender*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Rogers, Carl (1987). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Sacristán, Gimeno (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Seiffert, Helmut (1977). *Introducción a la teoría de la ciencia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Piaton, Georges (1979). *Aportación de la psicología y del psicoanálisis en las concepciones de educación escolar*. Madrid: Editorial Nancea.
- Pichon Rivière, Enrique (1978). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Quiroga, Ana (1990). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Vasco, Carlos Eduardo (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: CINEP.
- Videla, Mirta (1994). *Prevención: intervención psicológica en salud comunitaria*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Zemelman, Hugo. (2007). *El ángel en la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Quezada Zevallos, Jenny (1995). Retos en la docencia universitaria del Siglo XXI. *Revista Consensus*, Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Vol 9, número 10. pp. 1 – 17.
- Quintero, J. Muñoz, J. F., Munévar. R. A. (2002) Construcción de teoría a partir de la investigación-acción en el currículo para la formación de educadores. En: *Revista Reencuentro* número 34. Impresa y electrónica: www.cueyatl.uam.mx/~cuaree/no34/index.html, pp. 54-63. ISSN 0188-168X.
- Robledo Gómez, Ángela María (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. *Univ. Psychol.* Bogotá, Colombia V. 7 No. 1 PP. 9-18 enero-abril de 2008. ISSN: 1657-9267.
- Sanz Ferramola, Ramón (2005). La ética y los saberes de recursividad en la formación de Psicólogos/as. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis*. Vol. 1, número 1 (11/2005) pp. 89/99.
- Viveros Chavarría, Edison (2003). La alteridad: un encuentro de rostros en el pensamiento de Emmanuel Levinas. En: *Revista Fundación Universitaria Luís Amigó*, Medellín: Funlam, Vol. 6, número 7-8. p. 27-33.
- Zabalza Beraza, M. A. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354. Enero-abril de 2011, pp. 21-43.

REVISTAS

- Crocio, Mario (1995). Comunicación leída en la Sesión Inaugural de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires – Mayo 7 de 1909. Originalmente publicada en *Anales de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires* vol. 1, pp. 37-52, 1910. *Revista Electro neurobiología*. Vol. 3 (1), pp. 1-17.
- Habermas, Jürgen (2010). *Ciencia y técnica como ideología*. ISSN: 9788430948505.
- Ruiz, Maritza, Jaraba, Bruno, y romero-Santiago, Lidia (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe. Revista Universidad del Norte*. Número 21: pp. 136-157.
- Banchio, Laura M (2004). *La educación según Platón*. En Laviticus. Disponible en: www.luenticus.org/articulos/04D001/index.html. Extraído el 16 de junio de 2011.
- Ricoeur, Paul: “Historia Y Narratividad”: Capítulo ¿Qué es un texto? y el capítulo Para una teoría del discurso narrativo. Disponible en: www.books.google.com.co. Extraído el 16 de junio de 2011.
- Parisi, Elio Rodolfo (2011). Conferencia: Universidades Públicas en Argentina y La Formación del Psicólogo. *Revista Electrónica de Psicología Política* Año 9, N° 25 – Marzo/Abril de 2003.

CIBERGRAFÍA