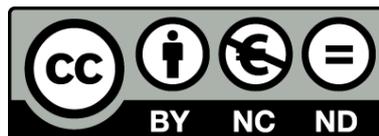




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Aprendizaje Reflexivo y Tutorías de Prácticum II
de Terapia Ocupacional en la *Escola Universitària
d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa***

Cristina Rodríguez Sandiás



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

Tesis doctoral



**Aprendizaje Reflexivo y Tutorías
de Prácticum II de Terapia Ocupacional
en la Escola Universitària d'Infermeria
i Teràpia Ocupacional de Terrassa**

Doctoranda: Cristina Rodríguez Sandiás

Director: Dr. José Luis Medina Moya

Año 2023

TESIS DOCTORAL

Aprendizaje Reflexivo y Tutorías de Prácticum II
de Terapia Ocupacional en la Escola Universitària
d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa

Cristina Rodríguez Sandiás

Universitat de Barcelona

2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Cubierta: Mercè Barnadas Molins

Diseño y maquetación: Judit Suñol Molina

Licencia:



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada
CC BY-NC-ND

Esta licencia permite descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

La licencia se puede consultar en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Aprendizaje Reflexivo y Tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional en la Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa

Memoria presentada para optar al grado de doctor
por la Universitat de Barcelona
Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Autora

Cristina Rodríguez Sandiás

Director

Dr. José Luis Medina Moya

Tutor

Dr. José Luis Medina Moya

Facultat d'Educació



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

*A Alfonso e Rosa, meus pais, polo seu amor,
exemplo e pola súa visión en tempos de escuridade.*

Encara recordem la teva interpel·lació a la classe,
sempre preguntant-nos el perquè.

Nosaltres ens bloquejàvem, no sabíem què dir,
no vèiem més enllà del que havíem viscut fins aquell moment.

Tu ens vas ensenyar l'altra cara de la moneda.

Ens vas transmetre curiositat per descobrir
què s'amaga darrera de cada necessitat, injustícia o por

Mensaje de despedida de los estudiantes de 4º curso de Grado de Terapia Ocupacional de la EUIT a la profesora Silvia Sanz Victoria, quien ha participado en este estudio, pocos días antes de su fallecimiento. (Mayo de 2018).

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis ha sido una larga y compleja tarea que no hubiera sido posible sin la buena compañía y apoyos con los que he contado a lo largo del camino. Al final del viaje no puedo por menos que agradecer a las personas que, de una u otra forma, han colaborado en este proyecto.

A los estudiantes y profesoras participantes en la investigación por dejarme penetrar en ese espacio tan íntimo que es el aula y, de manera especial, vuestras sesiones de tutoría.

A los y las estudiantes Anahí, Angelina, Ariadna, Elisabeth, Maria, Maria, Marina, Mireia, Sara, Thalía, Alba, Cristian, Esther, José, Karen, Laura, Macarena, Marta, Marta, Mireia, Anabel, Andrés, Catarina, Diego, Georgina, Míriam, Nona y Yolanda por permitirme observar en las sesiones de tutoría y por vuestra confianza, disponibilidad, tiempo y entusiasmo en compartir conmigo vuestras experiencias y percepciones.

A las profesoras, Jèssica y Silvia, por dejarme acceder a vuestro espacio, por compartir vuestras estrategias, vuestras intencionalidades, vuestras concepciones; por permitirme interrogaros y provocaros desequilibrios; por vuestra generosidad, por vuestro tiempo; por facilitar un espacio de aprendizaje y reflexión sin el que esta tesis no hubiese sido posible.

A nuestra estimada Silvia, un agradecimiento muy especial *in memoriam*. A pesar de haberte ido hace más de cuatros años, has estado muy presente en todo el proceso de elaboración de esta tesis y has dejado una valiosa huella en ella.

Deseo haber trasmitido fielmente las aportaciones de los y las participantes, y que vuestro esfuerzo pueda contribuir a la comprensión y mejora de nuestro hacer docente.

A Míriam y los estudiantes de la asignatura de Proceso de Terapia Ocupacional, por darme la oportunidad de hacer la prueba piloto en la que pude testar las estrategias de recogida de información.

A la EUIT por partida doble, en primer lugar, por su estrategia de fomentar y apoyar el desarrollo académico del profesorado y, como parte de ella, proporcionarme espacios y recursos para llevar a cabo este doctorado. También agradezco a la EUIT que me haya abierto las puertas para realizar el trabajo empírico en la institución y por facilitarme la implementación. Muchas gracias a la Dra. Montse Comellas, su directora, por creer en el proyecto de desarrollo académico del profesorado y por impulsarlo y, también, por facilitarme el acceso a la EUIT y a recursos para llevar a cabo mi investigación. A Betsa, Jèssica y Mercè, coordinadoras de la asignatura de Prácticum II y de la materia Prácticum en el período del trabajo empírico, por ponérmelo tan fácil para acceder al campo y a los materiales necesarios. A Pilar y Sergio, a Cristina, Kilian, Patricia, Sarai y Youssra por vuestro valioso soporte técnico con las grabaciones. A mis compañeras de la Biblioteca, Rosa María y María Àngels, y de la Unidad de Soporte a la Investigación, Núria y Helena, por vuestra orientación y ayuda con aspectos técnicos.

A tots els companys i companyes de l'EUIT per compartir aquest llarg camí, pels vostres ànims i suport continu.

De manera especial, agradezco a mis compañeras del equipo de Terapia Ocupacional, que habéis vivido de cerca mi proceso y me habéis ido ofreciendo apoyos y espacios para la reflexión a lo largo del recorrido.

A Montse, por tu apoyo incondicional, por tu cariño, por tu consideración hacia mí y mis ritmos.

A Loreto, por tu apoyo, tu disposición y buen ánimo para reemplazarme mientras ponía mi foco principal en la elaboración de la tesis; por tu comprensión y tu respeto a mi espacio y mis silencios.

To Jane and Lizzy for being with me from afar, for the conversations, the reflections and always cheering me on.

A mis amigos y amigas por vuestro cariño, escucha y apoyo; pels passejos, per treure'm de casa, per venir a veure'm; per cuidar-me al llarg del camí.

Á miña terra e á casa dos meus pais por ofrecerme agarimo e un lugar onde atopar inspiración en etapas fundamentais do meu proceso. A Álvaro, Ángel, Bea, Belén, Carmela, Sita e Soco por mimarme tanto neses períodos.

Á miña familia pola vosa comprensión, ánimos, apoio e polo tempo roubado. Especialmente gracias o Funky, meu irmao, por ser un piar todos estes anos.

A Sita, Laura, Nieves y Manu por la lectura del documento y por vuestras aportaciones en aspectos de forma y de edición.

A Carmen por ponérmelo tan fácil con la traducción del resumen. To Jane for reading the abstract and for your contributions.

A Judit i Mercè per la vostra contribució amb la maquetació del document i la il·lustració de la coberta. Gràcies, amigues, per la vostra gran professionalitat, predisposició i afecte.

A Mercè, por tus valiosos comentarios y reflexiones.

A Betsa, amiga y compañera, por tus lecturas y relecturas, por tus valiosas aportaciones y por tus continuas palabras de ánimo.

Un agradecimiento muy especial a Marcela, por tus repetidas revisiones, por tus valiosas reflexiones y sugerencias; por caminar a mi lado cuando avanzaba y tirar de mí cuando me resistía.

Al Dr. José Luis Medina Moya, el director de la tesis, por su escucha, por su acompañamiento respetuoso de mis intereses, mis silencios y mi ritmo, por su confianza, por sus valiosas orientaciones y por su apoyo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

LISTADO DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS	XX
ÍNDICE DE TABLAS	XXI
RESUMEN	XXIII
ABSTRACT	XXV
INTRODUCCIÓN	XXVII
PARTE I. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS	31
CAPÍTULO 1: Presentación y propósitos	33
1.1. Contexto académico, profesional y biográfico	35
1.2. Objetivos de la investigación	41
1.2.1. Objetivo general	41
1.2.2. Objetivos específicos	42
PARTE II. MARCO TEÓRICO	43
CAPÍTULO 2: Práctica reflexiva	45
2.1. Práctica reflexiva de Schön	47
2.1.1. El <i>arte</i> de la práctica	47
2.1.2. El proceso de construcción del conocimiento profesional	50
2.2. Práctica reflexiva y terapia ocupacional	53
2.2.1. Reflexión y terapia ocupacional	53
2.2.2. Práctica reflexiva en terapia ocupacional	58
2.2.3. Razonamiento clínico en terapia ocupacional	72
2.2.3.1. Conceptualización del razonamiento clínico	73
2.2.3.2. Aspectos del razonamiento en terapia ocupacional	74
CAPÍTULO 3: Experimentación, reflexión y aprendizaje	83
3.1. Introducción	85
3.2. Perspectivas y modelos teóricos	88
3.2.1. Concepciones constructivistas	88
3.2.2. Pensamiento reflexivo (John Dewey)	92
3.2.3. Modelo de aprendizaje experiencial (David Kolb)	95
3.2.4. Prácticum reflexivo (Donald Schön)	97

3.2.5. Aprendizaje reflexivo en la educación superior (Anne Brockbank e Ian McHill)	99
3.3. Facilitadores de la reflexión	102
3.3.1. El prácticum	102
3.3.2. El tutor académico	107
3.3.3. El estudiante	112
3.3.4. El grupo de aprendizaje	114
3.3.5. El preguntar	119
CAPÍTULO 4: Prácticum y reflexión en el prácticum de terapia ocupacional	127
4.1. El prácticum en terapia ocupacional	129
4.2. Prácticum y reflexión en terapia ocupacional	133
PARTE III. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	139
CAPÍTULO 5: Diseño metodológico	141
5.1. Fundamentación ontoepistémica	143
5.2. Aproximación metodológica: estudio de caso	144
5.3. Estrategias e instrumentos de obtención de la información	147
5.3.1. Observación	147
5.3.2. Entrevista	149
5.3.3. Materiales escritos	151
5.3.4. Relación de las preguntas de investigación con las estrategias de recogida de información	151
5.4. Estrategias de análisis de la información	152
CAPÍTULO 6: Trabajo de campo	157
6.1. Consideraciones previas	159
6.2. Contextualización del estudio	160
6.3. Fases del trabajo de campo	164
6.4. Selección de los participantes	165
6.5. Preparación de la entrada en el escenario	168
6.6. Recogida de la información	170
6.7. Criterios de rigor	178
6.7.1. Credibilidad	178
6.7.2. Transferibilidad	179
6.7.3. Dependencia	180
6.7.4. Confirmabilidad	180
6.8. Consideraciones éticas	181

6.9. Análisis de la información	184
6.9.1. Preparación y organización de la información	185
6.9.2. Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas	187
6.9.3. Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías	196
PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	201
CAPÍTULO 7: Resultados y discusión	203
7.1. Introducción	205
7.2. El escenario	210
7.2.1. El prácticum	210
7.2.2. La tutoría	219
7.2.3. El estudiante	240
7.2.4. La tutora	245
7.2.5. El marco interpretativo de la tutora	255
7.2.5.1. Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje	256
7.2.5.2. Concepciones sobre la práctica	258
7.2.5.3. Concepciones sobre los estudiantes	260
7.2.5.4. Hipótesis sobre el estudiante	262
7.2.6. El grupo	263
7.3. El diálogo como estrategia reflexiva	276
7.3.1. Interrogación didáctica	277
7.3.2. Responder con una pregunta	294
7.3.3. Abrir pregunta al grupo	298
7.3.4. “Colocarse en segundo plano”	300
7.3.5. “Dar espacio”	302
7.3.6. Recomendación	304
7.3.7. “Ve más allá”	307
7.3.8. “¿Cómo actúa el TO?”	309
7.3.9. Parafrasear	310
7.3.10. Recapitular y validar	311
7.4. Obstáculos en la reflexión	313
7.4.1. Marco interpretativo de la tutora	313
7.4.2. Disposición del estudiante a reflexionar	318
7.4.3. El lugar de las emociones	320

CAPÍTULO 8: Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futura	325
8.1. Conclusiones	327
8.2. Limitaciones de la investigación	341
8.3. Líneas de futuro en investigación	342
BIBLIOGRAFÍA	343
ANEXOS	365
Anexo 1: Solicitud de colaboración a la dirección de la EUIT	367
Anexo 2: Consentimiento informado profesoras	371
Anexo 3: Consentimiento informado estudiantes	373
Anexo 4: Formato y ejemplo de registro de la observación	375
Anexo 5: Formato de registro de los episodios	379
Anexo 6: Ejemplos de guiones de entrevistas de estimulación del recuerdo	381
Anexo 7: Guion de la entrevista final a las tutoras	383
Anexo 8: Guion de la entrevista final a los estudiantes	387
Anexo 9: Formato de registro de las entrevistas	391
Anexo 10: Nomenclatura de las transcripciones y los vídeos	393
Anexo 11: Información sobre proyecto de ATLAS.ti y sobre la organización de los documentos incluidos	395
Anexo 12: Codificación en ATLAS.ti	397

LISTADO DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

ACOTE	Accreditation Council for Occupational Therapy Education
ACOTRO	Association of Canadian Occupational Therapy Regulatory Organizations
AERA	American Educational Research Association
AMM	Asociación Médica Mundial
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de Acreditación
AOTA	American Occupational Therapy Association
BERA	British Educational Research Association
ENOTHE	European Network of Occupational Therapy in Higher Education
EUIT	Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa
p. ej.	Por ejemplo
p.	Página
pp.	Páginas
Prof. ^a	Profesora
RCOT	Royal College of Occupational Therapists
TO	Terapia Ocupacional / Terapeuta ocupacional
WFOT	World Federation of Occupational Therapists / Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales
ZPD	Zona de desarrollo próximo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb	96
Figura 2.	Cinco dimensiones en la reflexión	101
Figura 3.	Efecto del trabajo en grupo en el ciclo de aprendizaje experiencial	116
Figura 4.	ATLAS.Ti: Información general del proyecto	395
Figura 5.	ATLAS.Ti: Organización de los documentos (1)	395
Figura 6.	ATLAS.Ti: Organización de los documentos (2)	396
Figura 7.	ATLAS.Ti: Organización de los documentos (3)	396
Figura 8.	ATLAS.Ti: Listados y familias (grupos) de códigos (1)	397
Figura 9.	ATLAS.Ti: Listados y familias (grupos) de códigos (2)	398

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Aspectos del razonamiento en terapia ocupacional	75
Tabla 2.	Ejemplo de las seis categorías de preguntas socráticas identificadas por Paul	122
Tabla 3.	Relación de las preguntas de investigación con las estrategias de recogida de información	151
Tabla 4.	Grupos de las sesiones de tutoría 2014-2015	166
Tabla 5.	Grupos de las sesiones de tutoría 2016-2017	167
Tabla 6.	Participantes en cada ciclo	168
Tabla 7.	Episodios seleccionados y entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a profesora y estudiantes del grupo G1	172
Tabla 8.	Episodios seleccionados y entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a profesora y estudiantes del grupo G2	173
Tabla 9.	Episodios seleccionados y entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a profesora y estudiantes del grupo G3	174
Tabla 10.	Entrevista final a tutoras	176
Tabla 11.	Entrevista final a estudiantes	176
Tabla 12.	Entrevistas finales	177
Tabla 13.	Matriz de categorías	188
Tabla 14.	Frecuencia de las unidades de significado por categoría y estrategia de recogida de información	193
Tabla 15.	Matriz de metacategorías	198
Tabla 16.	Relación de las preguntas de investigación con las metacategorías	206
Tabla 17.	Relación de las preguntas de investigación con los apartados del capítulo de resultados	208
Tabla 18.	Recursos tipográficos de las citas	209
Tabla 19.	Ejemplos de notaciones en fragmentos correspondientes a entrevistas	209
Tabla 20.	Ejemplos de notaciones en fragmentos correspondientes a episodios de las sesiones	210
Tabla 21.	Tipos de preguntas de la profesora atendiendo al propósito	282
Tabla 22.	Episodio y entrevistas de estimulación del recuerdo de la profesora y de la estudiante	314
Tabla 23.	Ejemplos de guiones de entrevista a profesoras	381

Tabla 24.	Ejemplos de guiones de entrevista a estudiantes	381
Tabla 25.	Nomenclatura de las transcripciones	393
Tabla 26.	Nomenclatura de los vídeos	394

RESUMEN

La necesidad de formar terapeutas ocupacionales con capacidad de analizar y reflexionar sobre la propia práctica ha sido objeto de debate en la terapia ocupacional desde la década de 1980.

El prácticum es un espacio privilegiado de aprendizaje en el que el estudiante, mediante la experimentación, puede aplicar e integrar la teoría y desarrollar habilidades. Además, mediante la reflexión, puede convertirse en un experimentador *in situ*, es decir, ir aprendiendo las formas de indagación que utilizan los profesionales cuando resuelven las situaciones complejas y únicas de la práctica, e ir adquiriendo, así, el conocimiento práctico.

La investigación que se presenta tiene la finalidad de comprender la dimensión reflexiva de los seminarios (tutorías) grupales de prácticas, que se realizan cada semana como acompañamiento a los estudiantes de la asignatura de Prácticum II de Terapia Ocupacional de la *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa*, (UAB). Para ello, se planteó un estudio cualitativo con un enfoque interpretativo fenomenológico y una metodología de estudio de caso instrumental e interpretativo. La información se recogió mediante observación, entrevistas en profundidad (finales y de estimulación del recuerdo) y análisis documental.

Conclusiones: El escenario del aprendizaje reflexivo en las tutorías se revela como un espacio complejo, flexible y dinámico en el que confluyen y se interrelacionan el prácticum, la tutoría, el estudiante, la tutora, el marco interpretativo de esta y el grupo. Estos componentes se manifiestan como esenciales, tanto para facilitar como para obstaculizar la reflexión. El diálogo se muestra como un facilitador fundamental, mediante el cual los estudiantes comparten y reflexionan sobre las experiencias que les han sido más significativas de la práctica, estimulando reflexiones en y sobre la acción y, por tanto, diversas espirales de reflexión. Estos procesos favorecen el aprendizaje de las formas de indagación que utilizan los profesionales en la práctica y contribuyen a la construcción de la identidad y el rol profesional. Para facilitar los diálogos y la reflexión, la tutora utiliza diversas estrategias didácticas que han sido descritas y analizadas: interrogación didáctica, responder con una pregunta, abrir pregunta al grupo, colocarse en segundo plano, dar espacio, solicitar al estudiante

“ve más allá”, preguntar “¿Cómo actúa el terapeuta ocupacional?”, recomendación, parafrasear, recapitular y validar. Finalmente, se considera que los hallazgos de este estudio serán transferibles a otros casos de aprendizaje reflexivo.

ABSTRACT

The need to prepare occupational therapists with the capacity to analyse and reflect about hands-on practical experience has been the subject of debate in occupational therapy since the 1980s.

The practicum (fieldwork practice) is a rich learning environment in which students, through experimentation, can apply and integrate theory, as well as develop skills. Moreover, by reflecting, students can become *in situ* investigators. In other words, they can learn the forms of inquiry professionals use in resolving the complex and unique challenges encountered in practice, thereby acquiring practical knowledge.

The purpose of the research submitted is to understand the reflective dimension of practice seminars (group tutorials), which are performed weekly as support for students enrolled in Occupational Therapy Practicum II of the *Terrassa Nursing and Occupational Therapy University School, Autonomous University of Barcelona* (UAB). To this end, a qualitative study was devised using an interpretative and phenomenological approach, and an instrumental and interpretative case study methodology. Information was collected through observation, document analysis, and in-depth interviews (both final interviews and interviews to recall and analyse situations observed in the tutorials).

Conclusion: In the tutorials, this reflective learning scenario becomes a complex, flexible and dynamic opportunity in which the practicum, the tutorial, the students, the tutor, the tutor's interpretative framework, and the group, converge and interrelate. It is apparent that these components have the capacity to both assist and obstruct reflection. Dialogue becomes a core facilitator through which students share and reflect about their most meaningful experiences during the practice, thereby stimulating reflection in and on action, generating various reflection spirals. These processes encourage learning the forms of inquiry professionals use in practice and help shape a professional identity and role. To enable dialogue and reflection, the tutor uses diverse didactic strategies which are described and analysed: didactic interrogation, responding with a question, opening questions to the group, placing oneself in the background, giving space, requesting students to see beyond, asking

how an occupational therapist acts, recommendation, paraphrasing, recapitulating, and validating. Finally, we believe the findings of this study may be transferred to other reflective learning situations.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cambiante y caracterizada por situaciones de incertidumbre, complejidad y cambios continuos. A juicio de Schön (1992, 1998), en estas situaciones la racionalidad técnica es insuficiente y los profesionales deben recurrir al arte profesional desarrollado a partir de la experimentación y la reflexión.

La reflexión es considerada una habilidad básica del terapeuta ocupacional ya que le permite responder a las situaciones complejas y únicas a las que frecuentemente se enfrenta en la práctica. Además, la reflexión en y sobre la práctica le permitirá desarrollar un conocimiento práctico.

La necesidad de formar terapeutas ocupacionales con capacidad de analizar y reflexionar sobre la propia práctica se viene planteando en la profesión desde la década de 1980 (Parham, 1987; Cohn, 1989). En esa misma línea, el equipo de profesorado de la titulación de terapia ocupacional del que formo parte siempre ha considerado importante la formación de profesionales reflexivos por su contribución a una buena práctica profesional, al aprendizaje continuado y al propio desarrollo de la profesión¹. Es por ello que, en el seno del equipo, frecuentemente ha estado presente el debate sobre cómo fomentar la reflexión en los futuros profesionales. Este también ha sido uno de mis principales temas de interés.

El prácticum es un espacio de aprendizaje en el que el estudiante, mediante la experimentación, puede aplicar e integrar la teoría y desarrollar habilidades y, también, convertirse en un experimentador *in situ*. Es decir, en un contexto protegido, mediante la reflexión, puede ir aprendiendo las formas de indagación que utilizan los profesionales cuando resuelven las situaciones inestables, ambiguas y poco claras de la práctica y, a través de la práctica, ir adquiriendo el conocimiento práctico. (Medina Moya y Castillo Parra, 2006; Rivera Alvarez, 2013; Schön, 1992).

¹ Esto es especialmente relevante en el contexto de Catalunya en que, por ser la terapia ocupacional una profesión emergente, los profesionales recién egresados frecuentemente deben implantar nuevos servicios e integrarse en equipos en que esa figura profesional no estaba contemplada previamente.

La investigación que presento en este informe lleva por título *Aprendizaje Reflexivo y Tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional en la Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa* y surge de mi interés por comprender la dimensión reflexiva de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional de la *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa*, centro adscrito a la *Universitat Autònoma de Barcelona*, y qué significados otorgan a esta los principales actores, los estudiantes y las tutoras.

De acuerdo con esta finalidad, he planteado un estudio cualitativo con un enfoque interpretativo fenomenológico. La metodología utilizada ha sido la de estudio de caso instrumental e interpretativo, que me ha ofrecido la oportunidad de estudiar en profundidad el fenómeno del aprendizaje reflexivo en este contexto específico.

En el presente documento pretendo recoger los aspectos más relevantes de la investigación y lo he estructurado en cuatro partes que contienen un total de ocho capítulos.

En la primera parte, *Presentación y propósitos*, que consta de un capítulo, presento el tema y su importancia, los elementos de mi contexto académico, profesional y personal que me motivaron a emprender esta investigación y, también, las preguntas de investigación que orientaron los objetivos y el desarrollo del estudio.

La segunda parte corresponde al *Marco Teórico*, que versa sobre la fundamentación teórica de la tesis. Esta parte incluye tres capítulos, correspondientes al segundo, tercero y cuarto del documento. En el capítulo segundo, que lleva por título *Práctica reflexiva*, presento las ideas de Donald Schön, cuyo cuestionamiento de la racionalidad técnica y puesta en valor y análisis de los elementos del arte profesional, junto con sus aportaciones sobre los procesos que siguen los profesionales para desarrollar ese arte, han sido fundamentales en el surgimiento y despliegue de la práctica reflexiva y, en consecuencia, en el reconocimiento del papel esencial que juega la reflexión en el aprendizaje profesional. Además, abordo la importancia de la práctica reflexiva en terapia ocupacional y su desarrollo histórico desde sus orígenes en los años ochenta del siglo pasado. Asimismo, reviso las investigaciones más relevantes en torno a esta práctica, que han estado muy vinculadas al estudio del razonamiento clínico en terapia ocupacional. Así, en este capítulo profundizo en los elementos relacionados con la práctica reflexiva en las profesiones y, especí-

ficamente en terapia ocupacional, que se consideran esenciales para la formación de los futuros profesionales. En el tercer capítulo, *Experimentación, reflexión y aprendizaje*, en primer lugar, abordo la relevancia de la reflexión en el aprendizaje. En segundo lugar, plasmo las principales concepciones constructivistas que subyacen a los planteamientos de autores que son referentes en el estudio del aprendizaje reflexivo, cuyas ideas desarrollo a continuación. El último apartado del capítulo trata sobre los elementos que pueden tener influencia en el aprendizaje reflexivo y, también, facilitar el análisis y comprensión de las diferentes dimensiones de este: el prácticum, el tutor, el estudiante, el grupo de aprendizaje y la interrogación didáctica. Finalmente, el cuarto capítulo, *Prácticum y reflexión en el prácticum de terapia ocupacional*, se centra, por una parte, en presentar las regulaciones, propósito, estructura general y modelos del prácticum en terapia ocupacional, subrayando su importancia en la formación de los futuros profesionales y, por otra parte, en exponer de qué manera se ha relacionado la reflexión y el prácticum en terapia ocupacional.

La tercera parte, denominada *Diseño y desarrollo del estudio empírico* consta de dos capítulos, el quinto y el sexto. En el capítulo quinto, *Diseño metodológico*, presento y justifico las decisiones tomadas en cuanto a este diseño, es decir, la fundamentación ontoepistémica, la metodología, las estrategia e instrumentos de recogida de información y las estrategias de análisis de esta información. En el sexto capítulo describo el *trabajo de campo* realizado y está estructurado en los siguientes apartados: consideraciones previas, fases del trabajo de campo, selección de los participantes, preparación y entrada en el escenario, recogida de información, criterios de rigor, consideraciones éticas y análisis de la información.

La cuarta y última parte del documento corresponde a los resultados y las conclusiones del estudio e incluye dos capítulos, el séptimo y el octavo. En el séptimo capítulo, *Resultados y discusión*, sintetizo los resultados del estudio de investigación. Presento las evidencias, realizo una interpretación de estas y, asimismo, las relaciono con las teorías y estudios que había introducido en el marco teórico. Cabe mencionar que, dado el enfoque cualitativo de la tesis y la naturaleza de esta, consideré más adecuado presentar la discusión junto con las evidencias y la interpretación que iba haciendo de estas. Este capítulo contiene tres apartados, *El escenario*, que trata sobre este espacio en el que confluyen y se interrelacionan los elementos que se han mostrado como esenciales para el aprendizaje reflexivo. En el segundo apartado, *El diálogo como estrategia reflexiva*, profundizo en el diálogo

como elemento nuclear de las tutorías mediante el cual los estudiantes comparten y reflexionan sobre las experiencias que les han sido más significativas de la práctica. En el tercer apartado, *Obstáculos en la reflexión*, abordo en profundidad algunos de los elementos que pueden resultar obstaculizadores de la reflexión. En el último capítulo presento las conclusiones, limitaciones y líneas de futuro de la investigación.

Antes de finalizar esta introducción, considero de interés hacer un apunte sobre el uso del lenguaje desde una perspectiva de género. Teniendo presente esta perspectiva, al referirme a los autores citados en el documento, he utilizado el nombre completo de estos a fin de visibilizar a las mujeres investigadoras. También he optado por utilizar, en la medida de lo posible, expresiones despersonalizadas y palabras colectivas. Sin embargo, cuando no me ha sido posible utilizar estos términos al referirme a colectividades, a fin de dotar de mayor claridad y fluidez el texto, he evitado el uso de formas dobles y repeticiones, y he preferido hacer uso del género lingüísticamente no marcado, es decir, el masculino. De esta manera, he reservado el uso del género masculino y femenino para referirme a personas específicas. Deseo que los lectores comprendan que en esta decisión no hay una falta de sensibilidad hacia la perspectiva de género, sino una intencionalidad de facilitar la lectura del texto.

PARTE I.

PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS

CAPÍTULO 1:

Presentación y propósitos

1.1. Contexto académico, profesional y biográfico

En este apartado presento los aspectos de mi trayectoria académica, profesional y biográfica que han dado lugar al interés por el tema de esta investigación.

Soy terapeuta ocupacional y docente del Grado de Terapia Ocupacional en la *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa* (EUIT), centro adscrito a la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Mi labor como docente en este centro comenzó hace casi treinta años —en octubre de 1993— cuando, al iniciarse la implementación de los estudios de la Diplomatura de Terapia Ocupacional en la entonces *Escola Universitària Creu Roja*, se me propuso participar en el proyecto². En aquellos momentos mi experiencia profesional había girado en torno al ámbito asistencial y mi único contacto con la docencia había sido la tutorización de estudiantes de prácticas mientras trabajaba en Gran Bretaña. Durante mi larga trayectoria en la EUIT he impartido docencia en diferentes asignaturas del ámbito de conocimiento de terapia ocupacional y también he desempeñado funciones de gestión, de las que destaco la Jefatura de la Titulación durante diez años.

Me formé como terapeuta ocupacional en la, ya extinta, *Escuela de Terapia Ocupacional de Madrid*, que dependía del Ministerio de Sanidad y, desde que finalicé mis estudios, me ha movido la necesidad de continuar aprendiendo sobre mi profesión, tanto mediante formación continuada como buscando diferentes experiencias profesionales. Mi inquietud por formarme y recabar diferentes experiencias profesionales me llevó a trabajar en Madrid (ámbito de geriatría), Barcelona (traumatología y neurología) y Gran Bretaña (geriatría, traumatología y neurología, tanto en unidades de agudos como de rehabilitación). Mi experiencia en Gran Bretaña supuso mi primera oportunidad de desempeñar un rol docente, en concreto, dando sopor-

² Tras la aprobación, en 1990, del título universitario de Diplomado en Terapia Ocupacional, la *Escola Universitària Creu Roja*, centro adscrito a la *Universitat Autònoma de Barcelona*, inició la implementación de estos estudios en septiembre de 1993. Aunque no participé en la elaboración del proyecto del plan de estudios, fui invitada a participar como docente en su implementación por la Prof.^a Betsabé Méndez, que había liderado el equipo que elaboró el proyecto y que asumió la responsabilidad de su implementación, y por la entonces directora de la *Escola Universitària Creu Roja*, la Prof.^a Lena Ferrús.

te en la tutorización de estudiantes de terapia ocupacional. De ello hace muchos años, pero recuerdo especialmente que los estudiantes de prácticas procedían de una universidad que implementaba la formación de terapia ocupacional utilizando la metodología *Problem Based Learning*. Aquel fue mi primer contacto con esa metodología y supuso una experiencia particularmente reveladora para mí. El comprobar la autonomía, capacidad de buscar información, de reflexionar y de resolver problemas que, entre otras habilidades, poseían aquellos estudiantes me sorprendió en gran medida y me llevó a formularme preguntas sobre los posibles beneficios de esta metodología en el aprendizaje profesional y, también, sobre las metodologías con que me había formado yo misma, que estaban alineadas con un enfoque de enseñanza-aprendizaje eminentemente *tradicional*. Creo que aquella experiencia fue especialmente significativa para mí y posiblemente supuso el origen de mi interés posterior por las metodologías activas.

Como he mencionado, mi experiencia como docente de la EUIT comenzó hace casi treinta años. En aquellos momentos iniciales, mi preocupación principal era la concreción y desarrollo de los contenidos a impartir, pero, en seguida y en paralelo a esta, fue emergiendo el interés por comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes y por conocer y aplicar metodologías innovadoras, principalmente activas. Pronto comenzaron a ser objeto de mis reflexiones temas como la importancia de explorar qué es lo que el estudiante sabe o cómo relaciona lo que sabe con los aprendizajes que se espera conseguir y, también, de qué manera despertar el interés por un determinado aprendizaje o cómo fomentar que el estudiante relacione, integre, tome decisiones argumentadas o sea crítico. Asimismo, buscaba respuestas a otras preguntas o dilemas que iban surgiendo en mi hacer docente, como, por ejemplo, ¿cómo acompañar al estudiante en su aprendizaje?, ¿cómo preguntar estimulando la reflexión del estudiante a la vez que sin provocar que se sintiese cohibido por mis preguntas? o ¿cómo plantear situaciones al estudiante que le fuesen suficientemente retadoras, pero pudiese resolver? Esas reflexiones me iban llevando a la búsqueda de estrategias docentes que, más allá del conocimiento, fomentasen el razonamiento, la crítica y la toma de decisiones en los estudiantes.

De esa búsqueda resalto, en primer lugar, las conversaciones con mis compañeras profesoras de la EUIT, tanto de la titulación de Terapia Ocupacional como de la de Enfermería que, en aquellos momentos, poseían más experiencia docente. En esas conversaciones compartíamos experiencias y reflexiones que, por una parte, me

resultaban tranquilizadoras y, por otra, me nutrían de ideas y recursos para poner en práctica en el aula. En segundo lugar, destaco la oportunidad de establecer contacto con docentes de terapia ocupacional de otras universidades europeas, por una parte, dentro del programa ERASMUS, en concreto a través de mis estancias en la *Brunel University* (Londres) y de mi participación en reuniones de desarrollo curricular, que formaban parte de un programa en el que colaborábamos ocho universidades europeas y, por otra parte, mediante mi participación en la *European Network of Occupational Therapy in Higher Education* (ENOTHE). Estos encuentros me permitieron, entre otros, conocer en mayor profundidad y experimentar con la metodología *Problem Based Learning*, que entonces era la que se utilizaba para implementar el grado de Terapia Ocupacional en la *Brunel University*, y, también, familiarizarme con conceptos como “aprendizaje centrado en el estudiante”, “aprender haciendo”, “aprendizaje profundo”, “aprendizaje a lo largo de la vida” o “facilitación”, entre otros. En tercer lugar, me resultó especialmente relevante la realización de cursos sobre innovación docente, muchos de ellos ofrecidos por la *Unitat d’Innovació Docent de la Universitat Autònoma de Barcelona*, en que se abordaban temáticas como la evaluación de los aprendizajes, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos o el método del caso. Finalmente, resalto el elemento que posiblemente sea el más importante, es decir, mi *aprender haciendo*, ya que a lo largo de mis años de docencia he podido comprobar en primera persona cómo se aprende a partir del *hacer* y de la *reflexión sobre este hacer*. La experimentación, la atención a los resultados y la realización de ajustes mientras se está experimentando, la reflexión posterior y la identificación de los puntos fuertes y de los elementos a mejorar en el futuro, la búsqueda de alternativas y el posterior diseño de un nuevo plan de acción han sido parte de mi práctica cotidiana y se han constituido como esenciales de mi *aprender a ser docente*.

Estos elementos y otros menos destacables se iban entremezclando y me iban llevando a experimentar con metodologías activas, tales como los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo o las simulaciones, que me fueron reveladoras en tanto que pude apreciar la importancia del aprendizaje basado en el hacer. Pero esa experimentación también daba lugar a muchos interrogantes y, frecuentemente, al deseo de profundizar más en las teorías que fundamentaban esas metodologías, como una forma de dar respuesta a estos interrogantes. Por ello no resulta extraño que, cuando me planteé continuar con mi formación académica, eligiese cursar el *Máster de Educación Superior* de la Univer-

sitat de Barcelona, con el objetivo de adquirir una mayor comprensión del sistema universitario, sobre todo en relación con los cambios que implicaba la —entonces recién iniciada— implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, y, también, profundizar en mi conocimiento de metodologías innovadoras y desarrollar habilidades de investigación en Educación Superior.

La realización del *Máster de Educación Superior*, en los cursos 2011-12 y 2012-13, me aportó una visión panorámica de la gestión universitaria y, cuando estaba sopesando cuál podría ser la temática de mi proyecto de investigación futuro, me surgió la duda de si orientarlo hacia la gestión, que era mi función principal en aquellos momentos, o hacia las metodologías de enseñanza, que eran mi interés principal. En ese momento fueron determinantes unas sesiones que, dentro de la asignatura *Metodologías y Estrategias Docentes en Educación Superior*, impartió el profesor José Luis Medina Moya sobre aprendizaje reflexivo. Previo al inicio del Máster había tenido referencias sobre el aprendizaje reflexivo y la figura de Donald Schön no me era totalmente desconocida, pero no había profundizado en el conocimiento de sus propuestas teóricas. En aquellos momentos, tenía presente el gran valor que aporta el aprendizaje del prácticum en la formación de los terapeutas ocupacionales por la oportunidad que ofrece a los estudiantes de experimentar, en un contexto protegido, situaciones similares a las que formarán parte de su futuro desempeño profesional. También era consciente de que, mediante el prácticum, el estudiante puede aplicar e integrar conocimientos y resolver las situaciones que se le plantean en ese contexto de prácticas que, en ocasiones, les exigen más que aplicar lo aprendido en el aula. Además, en relación con el Prácticum de Terapia Ocupacional en la EUIT, consideraba que, tanto la práctica en el contexto asistencial como los seminarios de seguimiento grupales semanales (tutorías), que se realizaban como acompañamiento a esa práctica, podían ser espacios especialmente idóneos para facilitar el aprendizaje reflexivo del estudiante.

La presentación teórica del profesor José Luis Medina Moya sobre los autores más relevantes en el aprendizaje reflexivo en las profesiones, y en la Educación Superior en particular, y los ejemplos de investigaciones realizadas sobre este tema en la titulación del Grado en Enfermería, corroboraron mi interés por el tema y me llevaron a plantear como posible objeto de estudio de mi futuro doctorado el aprendizaje reflexivo en los prácticums de los estudiantes del Grado en Terapia Ocupacional de la EUIT.

El prácticum se constituye en un espacio formativo privilegiado en que el estudiante tendrá la oportunidad, no sólo de aplicar e integrar los conocimientos aprendidos en el aula, sino también —y esto es lo más relevante— de convertirse, en palabras de Schön (1992, 1998), en un “experimentador *in situ*”.

En las carreras profesionalizadoras, la práctica en ámbitos profesionales tiene una larga tradición y las asignaturas de prácticum ocupan un lugar destacado en los planes de estudios. Este es el caso de la formación de terapia ocupacional, en que, tanto las *Normas mínimas para la educación de terapeutas ocupacionales, revisión 2016*, de la WOFOT (WFOT, 2016) como la *Orden CIN/729/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Terapeuta Ocupacional*, establecen unos requisitos mínimos en cuanto a las experiencias prácticas de los estudiantes.

Pero es importante señalar que históricamente ha habido una tendencia, desde la racionalidad técnica, a considerar el prácticum como un espacio de formación basada en la aplicación de conceptos y que, desde la perspectiva de aprendizaje reflexivo se subraya que, cuando realiza la práctica en contextos reales, el estudiante se enfrenta a problemas y preguntas que no puede resolver aplicando las teorías de manera automática. Desde el prácticum reflexivo se concibe este como un *proceso de investigación* en que, el estudiante, mediante la reflexión, va aprendiendo las formas de indagación que utilizan los profesionales cuando resuelven las situaciones inestables, ambiguas y poco claras de la práctica y en el que, a través de la práctica, va adquiriendo el conocimiento práctico. (Medina Moya y Castillo Parra, 2006; Rivera Alvarez, 2013; Schön, 1992). Además, el prácticum tiene un gran valor en la *construcción de la identidad profesional* ya que los procesos que experimenta el estudiante en este facilitan el tránsito de la posición identitaria de “estudiante” a la de “profesional que quiere llegar a ser” (Andreozzi, 2011). También cabe destacar que una de las dificultades más importantes del enfoque de aprendizaje basado en la experiencia es la reflexión y que este dependerá en gran medida de los procedimientos y dispositivos que se pongan en marcha para propiciarla, como grupos de discusión, tutorías o diarios de prácticas entre otros (Zabalza Beraza, 2011). Además, las perspectivas teóricas en que se fundamenta el aprendizaje reflexivo conceden especial importancia al papel que juega el estudiante, el docente y las estrategias educativas que este utilice, y, también, a cómo contribuyen a este aprendizaje las interacciones de los estudiantes entre sí y con el docente.

A pesar de su relevancia en la formación de los futuros terapeutas ocupacionales, la revisión bibliográfica realizada reveló que los aspectos pedagógicos del prácticum apenas han sido objeto de estudio y que existe una necesidad de llevar a cabo investigaciones en esa dirección. Además, a pesar de que el aprendizaje de la reflexión es considerado fundamental en la terapia ocupacional y de que promover la práctica reflexiva se plantea como una de las metas del aprendizaje en el prácticum, las investigaciones que se centran en establecer los elementos reflexivos en el prácticum de terapia ocupacional son escasos.

Este hecho, ligado a mi interés por el tema y, también, el del equipo de profesorado de terapia ocupacional del que formo parte³, me ha llevado a plantear este estudio con la finalidad de explorar la dimensión reflexiva de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional de la *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa* y qué significados otorgan a esta los principales actores, los estudiantes y las tutoras.

Más concretamente el estudio pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo es el contexto de la tutoría? ¿En qué medida este contexto facilita o dificulta el aprendizaje reflexivo?
2. ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?

³ Los seminarios de tutoría grupales en el prácticum de 3r curso de Terapia Ocupacional surgieron ante la imposibilidad, en aquellos momentos, de realizar tutorías individualizadas en las instituciones de prácticas, por la escasez de profesionales que pudiesen asumir la tutorización y por la dispersión de los centros de prácticas. Pero, a medida que se iban implementando las tutorías, las profesoras tutoras iban tomando conciencia del potencial que estas tenían de trabajar, desde la reflexión, elementos esenciales para la asunción del rol profesional. Esto motivó que las profesoras Betsabé Méndez y Pamela Gutierrez llevaran a cabo una tarea inicial, por medio de la observación participante y estudio etnográfico, para hacer emerger estos elementos. Esta primera explicitación supuso un punto de partida para las reflexiones del equipo de profesorado de la asignatura y, también, el origen del futuro guion de tutorías del que se hablará en el presente estudio. De esta manera, consideré que mi estudio de doctorado suponía una oportunidad de continuar profundizando en la comprensión de la dimensión reflexiva de esos seminarios de tutoría.

3. ¿Cuáles son las expectativas de las tutoras respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?
4. ¿Cuáles son los rasgos de los diálogos entre tutoras y estudiantes? ¿Pueden caracterizarse como reflexivos? ¿Cuáles son entonces sus características? ¿En qué tipo de situaciones aparecen?
5. ¿Qué papel le otorgan los estudiantes y tutoras al aprendizaje de la reflexión en el prácticum en general y en las tutorías en particular?
6. ¿Qué estrategias de tutoría reflexiva se utilizan en el acompañamiento que se hace al estudiante en su proceso de prácticum?
7. ¿Cuáles son las percepciones y significados que tienen los estudiantes sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para realizar un aprendizaje reflexivo en el seno de las tutorías del prácticum?
8. ¿Cuáles son las percepciones y significados de las tutoras sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para acompañar al estudiante en el aprendizaje reflexivo?
9. ¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol de la tutora en las tutorías en general y en el aprendizaje reflexivo en particular? ¿Qué características consideran que debe tener la tutora para desempeñar ese rol?
10. ¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol del estudiante en el prácticum reflexivo?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

El propósito fundamental de la investigación es comprender la dimensión reflexiva de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional de la EUIT.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Describir y analizar los significados que estudiantes y tutoras otorgan a la dimensión reflexiva en las tutorías de prácticum.
2. Describir y analizar las estrategias de enseñanza que utilizan las tutoras para facilitar la reflexión de los estudiantes.
3. Explorar y analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la tutoría de Prácticum II y sobre el aprendizaje reflexivo en esta tutoría.
4. Explorar y analizar la percepción que tienen las tutoras de su rol como tutoras y, particularmente, como facilitadoras del aprendizaje reflexivo.
5. Explorar cómo entienden los estudiantes y las tutoras el rol del estudiante en la tutoría reflexiva.

PARTE II.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2:
Práctica reflexiva

2.1. Práctica reflexiva de Schön

Aunque los antecedentes de la práctica reflexiva se pueden remontar a pensadores como Sócrates, Aristóteles, Platón o Rousseau, no es hasta la segunda mitad del siglo xx que esta corriente de pensamiento se desarrolla y adquiere gran relevancia (Domingo Roget, 2008). El término práctica reflexiva fue acuñado por Donald Schön, en la década de 1980 (Kinsella, 2010a). Sus trabajos, que se alimentaron especialmente en las aportaciones de John Dewey, originaron un interés sin precedentes hacia esta forma de indagación y desarrollo profesional y dieron lugar al nacimiento de una corriente de pensamiento que busca situar la reflexión como punto central del aprendizaje de las profesiones (Llopis Nebot, 2017). Las aportaciones de Schön sobre los procesos que se siguen en la práctica se han convertido en un referente para la formación de profesionales reflexivos, entre ellos los del ámbito de la salud, incluida la terapia ocupacional (Kinsella, 2012; Medina Moya y Castillo Parra, 2006; Robertson, 2012; Ryan, 2013).

Entre sus obras destacan *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, publicada en 1983 y traducida al español en 1998 (Schön, 1998) y *Educating the Reflective Practitioner*, publicada en 1987 y traducida al español en 1992 (Schön, 1992). En ellas analiza la manera en que ciertos profesionales resuelven las situaciones a las que se enfrentan en su práctica profesional y, a partir de este análisis, argumenta cómo aprenden a través de la reflexión. Aunque con más de treinta años de antigüedad, las propuestas que se plasman en estas obras continúan teniendo vigencia y siendo un referente en los debates sobre la formación de prácticos reflexivos, tanto en relación con la formación de pregrado como con el aprendizaje continuo que los profesionales deben realizar a lo largo de la vida. A continuación, se presentan las aportaciones que se consideran más relevantes de estas dos obras.

2.1.1. El arte de la práctica

Schön parte de la premisa de que los profesionales competentes saben más de lo que pueden decir y que, con frecuencia, muestran una capacidad para reflexionar sobre su conocimiento intuitivo en medio de la acción que, a su juicio, hace que ese

conocimiento sea consciente y esté disponible para la acción. Su preocupación era explorar cómo reflexionan en la acción y sobre la acción y cómo estas reflexiones influyen en su actuación profesional.

Una de sus contribuciones más reconocidas es su epistemología de la práctica (Kinsella, 2010b). En sus obras plantea que el modelo de racionalidad técnica en el que se basan la mayoría de los programas de formación de los profesionales es incompleto y fracasa al dar cuenta de las situaciones de la práctica habitual. Propone una *epistemología de la práctica* que está implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales despliegan en estas situaciones. Presenta al profesional como un *práctico reflexivo* que actúa a partir de un conocimiento práctico y tácito que se activa en la acción.

Además, pone énfasis en el hecho de que las situaciones de la práctica son complejas y poco definidas y utiliza la siguiente metáfora para ejemplificar la realidad profesional:

En la topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa el pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base a la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. (Schön, 1992, p. 17).

Para Schön, en las *zonas indeterminadas de la práctica* (tierras bajas del pantano) residen los problemas de mayor preocupación humana, cuyos rasgos —la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— no pueden ser abarcados por la racionalidad técnica. Desde esta mirada se defiende que los problemas que deben resolver los profesionales están bien estructurados y que se solventan mediante la aplicación de la teoría de una manera sistematizada. Pero, a juicio de Schön, en estas situaciones inciertas, singulares y de conflicto de valores, los problemas no están bien definidos y tampoco hay metas claras y consistentes que guíen la intervención. En estos casos el profesional decide cuáles son los aspectos relevantes y, asimismo, define y resuelve los problemas a partir de su experiencia disciplinar, su rol, sus experiencias del pasado y sus intereses, teniendo en cuenta el contexto en que se presentan. Además, cada situación suele presentarse como *un caso único*, que no concuerda en su totalidad con ninguna de las categorías descritas en la teoría; es decir, los casos *de libro* no suelen presentarse en la realidad y no pueden tratarse mediante la aplicación de reglas, sino que el profesional debe recurrir a

“la improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha” (Schön, 1992, p. 19). Este supuesto es de particular relevancia para el planteamiento de la formación práctica de los futuros profesionales ya que le lleva a proponer que la relación entre la práctica y el conocimiento profesional se plantee, no únicamente a partir de cómo usar el conocimiento científico, sino también de examinar *el arte* que tienen los profesionales de manejar estas zonas indeterminadas de la práctica:

Si el modelo de la racionalidad técnica es incompleto, si fracasa al dar cuenta de la competencia práctica en situaciones “divergentes”, mucho peor para el modelo. Vamos a buscar, en lugar de eso, la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. (Schön, 1998, p. 55).

El interés por el estudio del *arte de la práctica* es una de las aportaciones más importantes de la epistemología de Schön, interés que según él mismo reconoció, está inspirado en las ideas del filósofo John Dewey sobre la práctica profesional y en la manera en que este vincula la noción de arte a la indeterminación del mundo y al fracaso de la racionalidad técnica para darle respuesta (Kinsella, 2010a). Para Schön toda práctica competente tiene una fundamentación artística que permite manejar las zonas indeterminadas y que, aunque difiere de la manera habitual de entender el conocimiento, es igualmente rigurosa y necesaria para mediar en la aplicación de la ciencia. Para este autor, los profesionales exhiben un arte de la definición del problema, un arte de la puesta en práctica y un arte en la improvisación.

Este interés por el estudio del *arte de la práctica* lleva a otro elemento clave de su epistemología de la práctica, que está íntimamente ligado al aprendizaje y el desarrollo profesional, esto es, el conocimiento generado a través de la reflexión en la práctica y sobre la práctica, en que visualiza al profesional como un experimentador que, a través de su diálogo con la situación, la moldea y pasa a formar parte de ella (Kinsella, 2010b). Subyacente a esta visión, se encuentra una concepción constructivista de la realidad ya que “cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones rehace una parte de su mundo práctico y en ello revela el proceso, habitualmente tácito, de su construcción del mundo que subyace a toda su práctica” (Schön, 1992, p. 45).

A continuación, se presentan los componentes esenciales de las concepciones de Schön sobre esta construcción del conocimiento.

2.1.2. El proceso de construcción del conocimiento profesional

Schön (1992) define tres componentes, en los que integra la acción y la reflexión, y que considera clave para el desarrollo del arte profesional: *el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción*. A continuación, pasamos a explicar cómo describe estos tres componentes.

El primer componente, *el conocimiento en la acción*, tiene que ver con el *saber cómo*, se revela a través de la manera en que se realizan las acciones. Es el conocimiento implícito o tácito que forma parte de nuestras actividades cotidianas (nadar, vestirnos, ir en bicicleta) y, asimismo, de la realización de técnicas profesionales que implican también esquemas de acción. Se manifiesta en nuestras acciones que, cuando ya poseemos destreza, acostumbran a ser espontáneas y semiautomáticas; no solemos pensar en cómo las llevamos a cabo. Además, nos resultaría difícil hacer una descripción de cómo las ejecutamos y de las reglas subyacentes a esta ejecución. Este conocimiento tácito es parte de la cotidianeidad de la práctica profesional. Los profesionales llevan a cabo acciones, reconocimientos y juicios de manera espontánea, es decir, sin tener que pensar previamente en ello. Además, no suelen ser conscientes de haber aprendido ni ser capaces de describir este saber que se manifiesta a través de sus acciones. Este saber se desarrolla a partir de la experimentación de muchas variaciones de casos y de la reflexión sobre estas. Mediante estas prácticas se va transformando en espontáneo y automático, y facilita a los profesionales expertos actuar de manera inconsciente en situaciones familiares. Dicho conocimiento está integrado en la pericia de los profesionales y les permite actuar de manera competente, pero existe el riesgo de que la práctica se convierta en rutinaria y reduccionista por una falta de atención hacia elementos que no formen parte de este saber.

En esta conceptualización del conocimiento en la acción, Schön se inspira en Michael Polanyi quien en *The tacit dimension* (1967) acuña este término, invitando a reconsiderar el conocimiento humano y afirmando que “sabemos más de lo que podemos decir” (Kinsella, 2007a). Además, cuando Schön argumenta que en gran parte de nuestras acciones en la práctica experta revelamos un tipo de conocimiento que no proviene de una operación intelectual previa, alude a las ideas de Gilbert Ryle, pre-

sentadas en su texto *The concept of mind* de 1949, donde establece la relación entre hacer e inteligencia. Este autor, rebate lo que él denomina el dualismo cartesiano de Descartes, que diferencia entre mente y cuerpo, y argumenta que cuando llevamos a cabo actividades, no consideramos primero cómo hacerlas con la mente y luego las ejecutamos con el cuerpo, sino que integramos mente y cuerpo, y afirma que la inteligencia se revela en el hacer de la persona. (Kinsella, 2010a). Se establece así una diferenciación entre el *saber qué*, es decir, el conocimiento teórico, procedimental, instrumental y formalizado (racionalidad técnica) y el *saber cómo*, que es un conocimiento práctico que se haya incrustado en la misma práctica y en el que esta adquiere un papel muy relevante, ya que es a partir de las experiencias pasadas y de la relación activa del profesional con la práctica que se adquiere ese *saber cómo* (Kinsella, 2007a; Medina Moya y Castillo Parra, 2006; Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013b).

El segundo componente, *la reflexión en la acción*, consiste en reflexionar *en medio* de la acción sin interrumpirla, en pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo. Suele partir de una experiencia de sorpresa y sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se está haciendo. En la vida cotidiana y en la práctica de los profesionales con frecuencia sucede que las acciones provocan resultados inesperados, que llevan a pensar sobre lo que se hace incluso mientras se está haciendo. Schön define cinco momentos en el proceso de *reflexión en la acción*: 1) Respuesta espontánea a una situación determinada, haciendo uso del conocimiento tácito. 2) La acción espontánea y rutinaria produce un resultado inesperado. 3) La sorpresa provoca una reflexión *dentro* de la acción, que en alguna medida es consciente. 4) Esta reflexión tiene una función crítica que lleva a la búsqueda de nuevas maneras de formular los problemas y las estrategias de acción. 5) La reflexión conduce a una experimentación *in situ*: se generan nuevas ideas que se ponen a prueba. Esta experimentación puede provocar resultados esperados o sorprendentes, en cuyo caso se iniciaría el ciclo de la reflexión. El proceso gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación.

Cuando el profesional plantea el problema práctico en su globalidad lo hace como si fuese un caso único. También es verdad que mediante la práctica ha desarrollado un repertorio de experiencias que le permite situar este caso en categorías conocidas y a la vez tratarlo como único. En primer lugar, estructura el problema al que debe dar solución, aún sin tener la solución, pero con la confianza de que la perspectiva desde la que lo plantea le llevará a una indagación que le permitirá

encontrar esa solución. Los movimientos que da desde este encuadre producen efectos, algunos pretendidos y otros inesperados. La reflexión sobre esta réplica le permite encontrar nuevos significados que conducen a una nueva reestructuración. Así, haciendo uso de este tipo de conocimiento, corrige, reorienta y mejora los planteamientos previos y la propia acción y cada experiencia de acción enriquece el repertorio. Cuando reflexiona en la práctica, el profesional se convierte en un investigador que es capaz de cuestionar su conocimiento y buscar nuevas respuestas. Mediante la reflexión en la práctica aprende de ella y modifica sus acciones futuras.

De este modo, el conocimiento en la acción y la *reflexión en la acción* forman parte de la acción. “La primera acompaña la práctica habitual y la segunda surge ante la sorpresa causada por lo desacostumbrado, un cambio de las circunstancias habituales o una crítica de la forma de hacer algo que dé lugar a una modificación del modo de emprender la acción.” (Brockbank y McGill, 2008, p. 91).

El tercer componente, *la reflexión sobre la reflexión en la acción*, es la que se realiza a posteriori. Consiste en analizar los procesos y características de la propia acción, incluyendo la *reflexión en la acción*. La reflexión se puede centrar en las características de la situación problemática, en los procedimientos para definir y dar respuesta al problema y, también, en los esquemas de pensamiento, teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad del profesional. Este componente permite evaluar la intervención realizada y orienta las acciones futuras. La reflexión puede llevar a la conclusión de que la manera en que se ha entendido y abordado el problema era la más correcta o a la formulación de soluciones más adecuadas. Mediante esta modalidad de reflexión se pueden explicitar y someter a juicio los supuestos o teorías que subyacen a la práctica, facilitando una práctica transformadora. De este modo, el diálogo acción-pensamiento que se establece permite mejorar la práctica y se constituye como una herramienta clave en el aprendizaje.

Esta capacidad de reflexionar en y sobre la práctica y de ir actuando, de manera que se modifique la manera de actuar y se adapte a los contextos cambiantes de la práctica es lo que, a juicio de Schön, diferencia a un profesional experto de uno que es tan solo competente (Kinsella, 2010b).

Las ideas de Schön, que cuestionan el paradigma dominante, reconocen la complejidad de la práctica y tienen en cuenta la experiencia de los profesionales, tuvieron

una gran acogida entre este colectivo, que sufría el vacío existente entre su práctica cotidiana y el discurso del cientificismo como la manera predominante de abordar los problemas. Estas ideas ponen énfasis en la reflexión en la práctica como fuente válida de desarrollo profesional y animan a prestar atención al aprendizaje que se produce cuando se dialoga con la experiencia (Kinsella, 2007b), reconociendo que el conocimiento profesional se genera en medio de la práctica y a través de la reflexión sobre esta, y que es tan importante como otras formas de desarrollo del conocimiento (Kinsella, 2010b). Además, su cuestionamiento de los programas formativos basados en la racionalidad técnica y su énfasis en la práctica reflexiva como una fuente de aprendizaje implican cambios importantes en la manera de plantear los currículos educativos y le llevan a abogar por un modelo educativo que dé cabida al *prácticum reflexivo* como elemento esencial en estos currículos.

2.2. Práctica reflexiva y terapia ocupacional

2.2.1. Reflexión y terapia ocupacional

La reflexión está incrustada en la profesión desde sus orígenes a principios del siglo xx. En aquellos momentos, nació un nuevo abordaje terapéutico que surgió de la indagación reflexiva de profesionales de diferentes disciplinas (trabajo social, educación, arquitectura, enfermería y psiquiatría) que, bajo la influencia de la corriente del tratamiento moral de Philippe Pinel, cuestionaron la idea predominante en la época, de que las personas con problemas de salud mental eran peligrosas e incurables y buscaron la salud de estas personas mediante su participación en actividades placenteras y significativas. Este nuevo abordaje daría lugar a la creación de la terapia ocupacional. (Cohn et al., 2010). A partir de ahí, la profesión ha ido ampliando sus ámbitos de intervención —rehabilitación física, pediatría y comunidad, entre otros— y, asimismo, ha ido evolucionando y profundizando en el estudio de la ocupación humana y de su influencia en la salud, desarrollando diferentes teorías que fundamentan el uso de la actividad como herramienta terapéutica.

La reflexión es considerada una habilidad básica del terapeuta ocupacional (Adam et al., 2013; Bannigan y Moores, 2009; Creek, 2007; Knightbridge, 2014, 2019; K. Nicola-Richmond et al., 2017; Turner y Alsop, 2015) y, en la actualidad, diferentes

organismos profesionales la contemplan como imbricada en diversos aspectos de la profesión y también como un elemento clave en el aprendizaje y desarrollo profesional, tanto en la formación básica como en la postgraduada. (ACOTE, 2018; WFOT, 2016; Occupational Therapy Board of Australia, 2018, 2019; Royal College of Occupational Therapists [RCOT], 2019; Association of Canadian Occupational Therapy Regulatory Organizations [ACOTRO], 2011).

La Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT) en sus *Normas mínimas para la educación de terapeutas ocupacionales, revisión 2016* define la práctica reflexiva como “Pensar de forma sistemática, rutinaria y crítica acerca de la propia práctica, para maximizar el aprendizaje obtenido a través de la experiencia” (WFOT, 2016, p. 91) y contempla dicha práctica reflexiva como un componente del razonamiento y de la conducta profesional que debe ser desarrollado en la formación de estos profesionales. Refiriéndose a este componente, se especifica que el futuro terapeuta ocupacional debe tener “conocimiento sobre las teorías de la práctica reflexiva; destrezas para la reflexión sistemática sobre la calidad de todos los aspectos de la propia práctica, tanto antes, durante como después de desempeñarla” y “actitudes dirigidas hacia la necesidad de pensar cuán efectivas son las propias acciones como base para el mejoramiento continuo, así como la forma en que las propias acciones afectan a los demás” (WFOT, 2016, p. 56).

La terapia ocupacional es el *arte y la ciencia* de facilitar que las personas realicen las actividades diarias que les son significativas y que logren, por tanto, sus proyectos vitales. Ha sido definida como “El uso terapéutico de las ocupaciones de la vida cotidiana con personas, grupos o poblaciones (es decir, clientes), con el propósito de mejorar o posibilitar la participación. Los profesionales de la terapia ocupacional utilizan su conocimiento de la relación transaccional entre la persona, su participación en ocupaciones que le son valiosas y el contexto, para diseñar planes de intervención basados en la ocupación. Los servicios de terapia ocupacional se proporcionan para la habilitación, rehabilitación y promoción de la salud y el bienestar de clientes con necesidades relacionadas con la discapacidad y la no discapacidad. Los servicios promueven la adquisición y preservación de la identidad ocupacional para aquellos que tienen o están en riesgo de desarrollar una enfermedad, lesión, trastorno, estado, deterioro, discapacidad, limitación de la actividad o restricción en la participación” (American Occupational Therapy Association [AOTA], 2020, p. 1). Así, el objetivo principal de los terapeutas ocupacionales es facilitar la participación

ocupacional y para ello trabajan con las propias personas y con las comunidades “para mejorar su capacidad de participar en las ocupaciones que desean, necesitan o se espera que hagan; o para modificar las ocupaciones o el entorno en que estas se desempeñan” (WFOT, 2018, p. 4).

Los principales elementos del dominio de la profesión son la ocupación, el contexto, los patrones de desempeño, las habilidades de desempeño y los factores del cliente. Todos ellos tienen unas relaciones dinámicas que influyen en la identidad ocupacional, la salud, el bienestar y la participación (AOTA, 2020). De esta manera, la competencia ocupacional es el fruto de la interacción compleja entre la persona, aquello que hace y el entorno. Cuando las personas desempeñan sus ocupaciones deben ser capaces de responder a las demandas de la actividad y del entorno específico en que las llevan a cabo, haciendo uso de sus habilidades y conocimientos para actuar adecuadamente en cada una de las diferentes situaciones de la vida cotidiana (Duncan, 2011a).

Las ocupaciones son esenciales para la *salud*, la *identidad* y el *sentido de competencia* de la persona. Una asunción básica de la profesión es que “las personas de todas las edades y capacidades requieren de la ocupación para crecer y prosperar. Al involucrarse en ocupaciones, los seres humanos expresan la totalidad de su ser, una unión de cuerpo, mente y espíritu. Dado que la existencia humana no podría ser de otra forma, la humanidad es, en esencia, ocupacional por naturaleza” (Hooper y Wood, 2016, p. 38). Las ocupaciones proporcionan estructura a la vida, significado a los individuos y actividades que satisfacen las necesidades humanas de autocuidado, disfrute y participación en la sociedad (WFOT, 2018). La terapia ocupacional se basa en la centralidad de la ocupación para la vida cotidiana y persigue que las personas puedan “vincularse con las actividades que ocupan su tiempo, les permiten construir su identidad a través del hacer y dan sentido a su vida” (B. A. B. Schell et al., 2016, p. 50).

Habitualmente nuestras ocupaciones son consideradas como simples e intuitivas, pero su estudio detallado revela su complejidad. En su Eleanor *Clarke Slagle Lecture*⁴,

⁴ La Asociación Americana de Terapia Ocupacional premia cada año a un miembro por su contribución al desarrollo del cuerpo de conocimiento de la profesión. Este miembro es el encargado de pronunciar la *Eleanor Clarke Slagle Lecture* del año siguiente. (AOTA, 2022).

Hasselkus (2006) habló de la ocupación cotidiana como algo que es tan común e intrínseco a lo cotidiano que no podemos apreciar su complejidad ni cómo nuestras ocupaciones representan una red entrelazada de todo lo que hacemos diariamente. La ocupación incluye una red compleja de actividades cotidianas que permiten a las personas mantener su salud, cubrir sus necesidades, contribuir a la vida familiar y participar en la sociedad (B. A. B. Schell et al., 2016).

Desde el principio de los tiempos las ocupaciones han permitido al ser humano sobrevivir y han tenido un efecto en su salud. El significado de estas es subjetivo, está influenciado por la cultura y varía dependiendo del lugar y el momento en que se realicen (WFOT, 2018). Además, la manera en que cada persona combina los elementos culturales, sociales, psicológicos, biológicos, económicos, políticos y espirituales en su desempeño ocupacional es única y los terapeutas ocupacionales tienen la responsabilidad de considerar la diversidad de las personas a las que prestan sus servicios (WFOT, 2010). Así, un aspecto clave en la intervención del terapeuta ocupacional es la consideración de los elementos culturales del entorno en que se llevan a cabo las intervenciones ya que estos tendrán una gran influencia en los hábitos y en las rutinas de las personas que se atienden y también en los entornos físico y social en que estos desempeñan sus ocupaciones (Duncan, 2011b).

De esta manera, las intervenciones de terapia ocupacional son consideradas complejas ya que implican la comprensión de las relaciones complejas entre la persona, la ocupación y la salud. Además, el profesional debe ser capaz de entrar en el mundo de la persona a la que atiende con el fin de crear una relación que le estimule a mejorar su vida mediante actividades que le sean significativas (B. A. B. Schell et al., 2016). En esta relación, ambos deben participar activamente y, en su intervención, el terapeuta ocupacional debe utilizar habilidades de análisis, razonamiento y reflexión para comprender las necesidades y deseos de esa persona y sus contextos sociales, políticos y laborales. (Creek, 2003, citada por Creek y Lawson-Porter, 2007, p. XVII). El terapeuta ocupacional debe adaptar las intervenciones a las necesidades ocupacionales de la persona en los contextos en que esta desea vivir y desempeñar sus ocupaciones y, para ello, además de disponer de un amplio conocimiento y habilidades, debe ser capaz de dialogar con la situación para establecer una relación colaborativa con la persona y para tomar decisiones sobre la mejor intervención (Creek, 2007).

Además, las situaciones de la práctica de terapia ocupacional acostumbran a ser únicas y estar poco definidas y las intervenciones tienen un elemento de incertidumbre e improvisación, es decir, la práctica profesional del terapeuta ocupacional tiene lugar, principalmente, “en las tierras bajas del pantano, donde los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica” (Schön, 1992, p. 17). Como afirman Ken Yan Wong et al. (2016):

Los terapeutas ocupacionales trabajan en zonas indeterminadas en que el conocimiento técnico y el tácito trabajan como pinturas en un lienzo para producir una obra de arte, el *arte de la práctica* profesional de la terapia ocupacional. Por lo tanto, el conocimiento técnico y el conocimiento tácito orientan la práctica profesional. Lo hacen facilitando que el profesional deconstruya la experiencia y la reconstruya con una nueva comprensión, lo que conduce al crecimiento profesional. (p. 476).

Por ello, al igual que en el resto de las profesiones, en terapia ocupacional el conocimiento teórico es de gran ayuda a la hora de fundamentar la toma de decisiones en las intervenciones que se realizan, pero es insuficiente para responder a los problemas de la práctica que, con frecuencia, son complejos y no se presentan tal y como son descritos en la teoría (Cohn, 1989; Schön, 1992, 1998). En estas situaciones, el terapeuta ocupacional debe nombrar y encuadrar el problema y, al hacerlo, recurre tanto a las teorías, para evitar presunciones ineficaces y el uso de técnicas inadecuadas, como a su propia experiencia y al aprendizaje realizado mediante la reflexión. La decisión de “qué hacer” le exige “unos procesos complejos de razonamiento profesional que incluyen un análisis y reflexión continuos sobre sus conocimientos, observaciones y comprensión de la vida de las personas a las que atiende y de lo que es importante para ellas” (B. A. B. Schell, 2016, p. 478). Así, cuando el profesional aplica su conocimiento y su experiencia a un caso específico, el proceso de intervención que, desde un punto de vista estructural, es comparable a uno de resolución de problemas genérico, se transforma en un proceso único (Turner y Alsop, 2015). Dado que cada persona tiene diferentes creencias acerca de lo que es la *actividad significativa*, el trabajo del terapeuta ocupacional no puede ser predecible. Cuando este diseña y lleva a cabo las intervenciones, debe pensar críticamente, y esta es una de las razones por las que es un profesional en vez de un técnico (Bannigan y Moores, 2009). Además, aunque la intervención con una persona específica pueda parecer rutinaria, es probable que pequeños cambios, tanto en el profesional como en la persona a la que atiende (por ejemplo, cambios en el estado anímico) o en el contexto de la intervención (por ejemplo, cambio de espacio físico), la conviertan en una intervención única en la que el profesional deberá activar procesos reflexivos (Hooper y Wood, 2016).

Por otra parte, la complejidad ha aumentado en la práctica contemporánea de la terapia ocupacional debido a la necesidad de esta de adaptarse a los importantes cambios que se están experimentando, de manera especial, los relacionados con los sistemas de salud y las expectativas de las personas a las que se atiende, pero también aquellos vinculados a aspectos demográficos, sociales, culturales, políticos, tecnológicos o epidemiológicos (Robertson, 2012). Igualmente, se considera que la sociedad actual está caracterizada por “la incertidumbre, la complejidad, la ambivalencia y el desorden, por una desconfianza creciente hacia las instituciones sociales y las autoridades tradicionales y por una mayor conciencia de las amenazas de la vida cotidiana” (Lupton, 1999, citado por Creek, 2007, p. 9). En estas situaciones de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores, es en las que, a juicio de Schön la racionalidad técnica es insuficiente y en las que el profesional recurre al *arte de la práctica* desarrollada a partir de la experimentación y la reflexión (Schön, 1992, 1998). Asimismo, se requiere un proceso de reflexión crítico por parte de los profesionales para satisfacer dichas demandas cambiantes (Apablaza, 2015; Robertson, 2012) y para ir desarrollando la profesión y perfilándola a fin de ir dando respuesta a estas. En este contexto, el razonamiento y la reflexión son consideradas herramientas esenciales que permiten desarrollar el lenguaje y los conceptos que contextualicen e informen la propia práctica (White, 2007). Además, a lo largo de la historia de la profesión, la capacidad de reflexionar críticamente en momentos de cambios sociales importantes y de crisis de la disciplina ha facilitado el desarrollo y la mejora de esta y su legitimación en los ámbitos de salud, educación y comunitarios (Cohn et al., 2010).

2.2.2. Práctica reflexiva en terapia ocupacional

En terapia ocupacional el interés por la práctica reflexiva se originó en la década de 1980, está vinculado a la figura de Schön y el cuerpo de literatura que se ha generado en la profesión desde entonces sobre la conceptualización de reflexión y práctica reflexiva en terapia ocupacional tiende a reproducir sus ideas (Robertson, 2012).

Los terapeutas ocupacionales no estuvieron exentos a la discusión que imperaba en la década de 1980 sobre la profesionalización y sobre la manera en que los profesionales pensaban en la acción (Cohn et al., 2010), entendida esta acción como un componente esencial de aprendizaje y desarrollo profesional. Los profesionales de esa época percibían el vacío existente entre su experiencia de la práctica y las

limitaciones del discurso del cientificismo como la manera dominante de abordar los problemas y acogieron gratamente el discurso de Schön, que cuestionaba el paradigma dominante y encuadraba los problemas de una manera que era accesible, reconocía la complejidad de la práctica y tenía en cuenta la experiencia (Kinsella, 2007b). De esa década destacamos dos publicaciones en las que sus autoras, Joan Rogers (1983) y Diane Parham (1987), reflexionan sobre las ideas de Schön trasladándolas al ámbito de la terapia ocupacional.

En la década de 1960, la terapia ocupacional en USA pasó de un modelo de atención basado en la prescripción médica a uno basado en la derivación⁵. Este cambio de modelo hizo aflorar la necesidad de disponer de un proceso cognitivo estructurado que dirigiese la intervención y facilitase la enseñanza de los procesos de razonamiento implicados. A principios de la década de 1980, Joan C. Rogers, inspirándose en los trabajos que se habían realizado en medicina y enfermería en que se intentaba explicar cómo tomaban las decisiones estos profesionales, llevó a cabo un estudio en que observó, en un hospital de rehabilitación, a un número pequeño de terapeutas ocupacionales mientras realizaban evaluaciones a usuarios con disfunción física. Aunque su objetivo principal era explorar qué pensaban y hacían los profesionales en estas situaciones, el hallazgo que le resultó más importante y revelador fue la dificultad que observó en los profesionales expertos para describir su razonamiento, es decir, para explicar por qué habían actuado como habían actuado (Rogers, 2018). En 1983 pronunció *la Eleanor Clarke Slagle Lecture* (Rogers, 1983) en la que mostró su preocupación por esta dificultad en describir los procesos de razonamiento clínico⁶ subyacentes a las acciones terapéuticas ya que, a su juicio, si no se podían describir estos procesos, sería difícil mejorarlos sistemáticamente y enseñarlos. Definió el razonamiento clínico desde la perspectiva de las preguntas básicas que el terapeuta ocupacional busca resolver por medio de la indagación clínica. Centró su discurso en explicar tres componentes de ese razonamiento: el científico, esto es,

⁵ En el modelo de prescripción el médico indicaba qué tratamiento se debería llevar a cabo y en el de derivación el profesional tenía autonomía para tomar decisiones acerca de ese tratamiento.

⁶ De acuerdo con Carolyn A. Unsworth (2022), el razonamiento clínico también es descrito en las publicaciones de terapia ocupacional como “razonamiento terapéutico” (Kielhofner y Forsyth, 2002), “razonamiento profesional” (Schell y Schell, 2018) y “razonamiento ocupacional” (Rogers, 2010). A efectos del presente trabajo, se utilizará el término “razonamiento clínico” ya que es el más extendido, tanto en terapia ocupacional como en el resto de las profesiones de ciencias de la salud, y el más común en las fuentes consultadas.

los procesos deductivos e inductivos que se van realizando de manera iterativa en la evaluación, el tratamiento y la reevaluación; el ético, es decir, la implementación de una intervención que responda a los valores del cliente y; el artístico, que busca la excelencia de ejecutar *la acción correcta* para ese cliente específico (Rogers, 1983, 2018). Se considera que esta fue la primera exploración exhaustiva sobre cómo los terapeutas razonan en la práctica y entrelazan la ciencia, la preocupación por las metas de los clientes y las dimensiones éticas (Cohn et al., 2010).

En esta conferencia, Rogers (1983) cita a Schön cuando habla sobre el componente artístico y se pueden establecer varios paralelismos con las ideas de este autor.

En primer lugar, aboga por el conocimiento y la comprensión de aquello que subyace a las decisiones que los terapeutas ocupacionales toman en la práctica, para continuar avanzando en la profesión y para enseñarlo. Este interés se puede relacionar con el de Schön (1992, 1998) por estudiar y enseñar el *arte de la práctica*, que permite a los profesionales manejar las *zonas indeterminadas* y resolver situaciones que se presentan como *casos únicos* y que se manifiesta cuando estos definen el problema, actúan e improvisan.

Aunque Rogers no lo explicita, en la descripción que hace de los procesos que siguen los terapeutas ocupacionales cuando toman decisiones sobre sus intervenciones, se observan, de manera implícita, similitudes con aquellos que, a juicio de Schön, sigue el profesional reflexivo. Esta autora argumenta que las intervenciones de terapia ocupacional son dirigidas a clientes concretos, la toma de decisiones es altamente individualizada y cuando el profesional resuelve problemas clínicos se enfrenta a lo desconocido —el paciente—. Expone que, cuando el terapeuta ocupacional evalúa, el conocimiento científico y el razonamiento deductivo le sirven para plantear hipótesis sobre las disfunciones esperables ante un diagnóstico determinado pero, dado que “la ejecución ocupacional emerge de una red compleja de transacciones entre las características internas del individuo y las propiedades externas de su entorno, deberá utilizar unas lentes de gran angular” y “el interés de la valoración de terapia ocupacional reside en construir una imagen de su funcionamiento único en la ocupación” (p. 604). En la fase de preevaluación, el terapeuta ocupacional construye una imagen sobre el paciente que contiene la selección de la información que considera relevante. Esa imagen la elabora a partir de los datos de la derivación y de su propio marco conceptual, que opera sobre todo a nivel in-

consciente. Este marco representa la visión única de ese profesional y se construye a partir de estudios de investigación, generalizaciones empíricas formadas a partir de la experiencia, teorías y modelos aceptados por los terapeutas ocupacionales, y principios de práctica aprendidos de compañeros o maestros. El razonamiento utilizado en esta fase es principalmente deductivo y la primera imagen del paciente sirve para elaborar las hipótesis de partida. Cuando el terapeuta ocupacional realiza la evaluación, testa estas hipótesis y, si observa signos que las contradicen, realiza ajustes y genera nuevas hipótesis a partir de esa información. En este momento utiliza básicamente un razonamiento inductivo en que la definición del problema se realiza principalmente a partir de información recogida empíricamente. El proceso continuará con la búsqueda de más signos para testar las nuevas hipótesis y se detendrá cuando se considere que ha recogido información suficiente para plantear un tratamiento. Independientemente de lo exhaustiva que sea la información recogida, esta siempre será incompleta ya que solo representa una muestra, por tanto, el profesional deberá tomar decisiones en condiciones de incertidumbre. Cuando diseña el plan de tratamiento, lleva a cabo un experimento clínico en el que busca replicar los buenos resultados obtenidos en experimentos previos. En primer lugar, piensa en las diferentes opciones de tratamiento basándose en su conocimiento científico y en las experiencias de intervenciones previas, entre las que busca aquellos casos que más se asemejan, por el perfil y el estatus ocupacional, al caso actual. Una vez ha identificado las opciones de tratamiento que podrían ser apropiadas para esta situación, diseña un plan de acción individualizado que sea coherente con los valores de esa persona específica. Así, al plantear el tratamiento, el terapeuta ocupacional depende en gran medida de su experiencia, que le permitirá acceder a un repositorio de casos entre los que seleccionar las opciones de tratamiento que le servirán como referencia. De esta descripción son de destacar elementos que están muy presentes en la epistemología de la práctica de Schön y en la descripción que este hace del profesional reflexivo, como la idea de *caso único*, la explicitación de los procesos que el profesional sigue cuando intenta responder a estos casos y a las *zonas indeterminadas de la práctica*, la idea del *marco conceptual del profesional*, generado en gran medida a partir de la experiencia y, finalmente, la descripción de cómo el profesional utiliza ese marco conceptual propio y el conocimiento técnico para ir haciendo *experimentos in situ* en los que, en primer lugar, va encuadrando los problemas y planteando hipótesis y, a continuación, va testando y corroborando estas hipótesis y, en caso de que estas no se corroboren, cómo va formulando nuevas hipótesis y realizando ajustes en sus intervenciones.

Además, como se ha mencionado anteriormente, cuando Rogers habla del componente artístico del razonamiento clínico, cita a Schön. Esta autora considera que la dimensión artística “persigue la excelencia en la consecución de una acción correcta y, al hacerlo, se enfrenta a la individualidad, la indeterminación y la complejidad. El arte implica la orquestación de estrategias amplias para lidiar con eficacia con las incertidumbres inherentes a la práctica clínica” (p. 614). Citando a Schön, afirma que este *arte* es “el conocimiento que se revela en nuestras acciones” y que “se manifiesta en el saber qué hacer y cómo hacerlo, en vez de saber acerca de algo” (p. 614) y compara el razonamiento clínico con la habilidad de tocar el piano, ya que, en ambos casos, se trata de habilidades difíciles de describir y de adquirir siguiendo instrucciones. Esta habilidad se utiliza para reducir las ambigüedades de la práctica a riesgos manejables y así, posibilitar la toma de decisiones. Los problemas a los que se enfrenta el terapeuta ocupacional *no son limpios, sino que son confusos y complejos*. Por una parte, habitualmente no se dispone de toda la información necesaria y, por otra, los problemas tienen que ver con la unicidad del paciente e implican la interacción de múltiples variables. En esas situaciones no se pueden aplicar *recetas* y es necesario recurrir al arte profesional que permite aplicar el tratamiento más útil para ese paciente específico. Este arte se manifiesta en las habilidades interpersonales del profesional, la competencia para realizar la evaluación, la forma en que agrupa los datos y reconoce patrones, o en la capacidad de combinar la evidencia científica y su propia opinión para argumentar de manera convincente su toma de decisiones. También subraya que, aunque nuestro conocimiento está en nuestras acciones, esto no implica que no podamos pensar acerca de él y que la indagación artística se activa ante determinadas circunstancias, como, por ejemplo, cuando se debe reformular un problema o ante situaciones que producen perplejidad, como un fallo o una incongruencia en nuestro razonamiento clínico. Finalmente establece una relación explícita entre el razonamiento clínico, la reflexión y la generación de teoría desde la práctica, cuando señala que los profesionales expertos son los que muestran mayor competencia para actuar y, a la vez, reflexionar sobre esa acción para aprender de ella, creando oportunidades para examinar críticamente su razonamiento e identificar los sesgos e incoherencias; haciendo este razonamiento más accesible a la explicación y facilitando la comprensión del componente artístico. De esta manera, “la conversión de la práctica en teoría giraría en torno a un ciclo de experiencia concreta, pensamiento reflexivo, integración conceptual y experimentación activa” (p. 616). Así, esta autora establece una relación iterativa entre razonamiento clínico y reflexión en que estos se alimen-

tarían de manera continua, es decir, reflexionar o —como diría Schön— “pararnos a pensar en nuestras acciones” facilitaría el acceso al razonamiento subyacente y la explicitación de esos procesos de razonamiento aportaría una sistematización para la reflexión.

El *arte profesional* es considerado como esencial en la práctica profesional por su rol básico cuando se establecen las relaciones terapéuticas (Williams y Paterson, 2009). La capacidad del profesional con arte de individualizar el tratamiento también es destacada por Anne Mosey (1981, citada por Peloquin, 1989) quien, respecto a la tendencia de dividir a la persona en subsistemas cuando se intenta entender el funcionamiento y la disfunción humanas, afirma que el profesional que domina el arte es capaz de integrar todos estos subsistemas y visualizar a la persona como un individuo indivisible. Esta individualización le permite empatizar con la persona y aceptar sus sentimientos, ideas y valores y, a partir de ahí, establecer una relación terapéutica basada en la colaboración. También relaciona la reflexión con el *arte de la práctica* cuando afirma que:

La persona que se esfuerza por llevar el arte a la práctica debe poder participar en el proceso, a menudo incómodo, de aprender más sobre sí mismo, cambiando su *self* y tomando conciencia de cómo los propios valores y expectativas pueden ser diferentes a los de los demás. (Mosey, 1981, citada por Peloquin, 1989, p. 221).

En su conferencia, Rogers lanzó un desafío a la profesión que estimuló una nueva línea de investigación en terapia ocupacional dirigida a comprender cómo pensaban realmente los terapeutas ocupacionales acerca de lo que estaban haciendo, no lo que se suponía que debían pensar (B. A. B. Schell y J. W. Schell, 2018) y, relacionado con ello, la realización de estudios centrados en indagar sobre los elementos que constituyen el arte profesional y el aprendizaje de este. En este sentido, Ken Yan Wong et al. (2016) apuntan que la enseñanza de la reflexión debe plantearse de tal modo que se facilite que los estudiantes vayan adquiriendo conocimiento tácito y comprendiendo el arte de la terapia ocupacional. Además, Rogers estableció una relación explícita entre razonamiento clínico, reflexión y generación de teoría que se ha continuado estudiando desde entonces.

El otro trabajo destacado de la década 1980 que tiene una fuerte vinculación con las ideas de Schön, es el artículo que Diane Parham publica en 1987 y que lleva por título *Towards professionalism: The reflective therapist* (Parham, 1987). En él

expresa su preocupación por la falta de autonomía y responsabilidad de los terapeutas ocupacionales, dos condiciones que considera esenciales para la profesionalización. Afirma que, para alcanzar la autonomía y responsabilidad, que en algunos casos están en manos de otros profesionales, los terapeutas ocupacionales deben “pensar como profesionales” y que el pensamiento profesional “implica la capacidad de analizar clara y críticamente las razones por las que se toman las decisiones” (p. 555). Defiende que para obtener un reconocimiento profesional es necesario que los terapeutas ocupacionales sean capaces de explicar las teorías implícitas en que basan sus intervenciones. En el artículo presenta su visión de cómo se puede contribuir a la profesionalización mediante el uso de la teoría para guiar la práctica. Citando a Schön, alerta sobre los riesgos de una práctica con un acento excesivo en las habilidades técnicas, en que estas se apliquen de manera rutinaria sin tener en cuenta la *individualidad única* de la persona a la que va dirigido el tratamiento, casos en que, a juicio de Schön, “la reflexión del profesional puede servir como correctivo y hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada...” (Schön, 1998, p. 66). Parham equipara al terapeuta ocupacional ideal con el terapeuta ocupacional reflexivo y lo define como aquel que “reflexiona cuidadosamente sobre los problemas clínicos mientras aplica las técnicas de tratamiento” (p. 556). Basándose en este autor, explica cómo actúa este profesional reflexivo, describiendo el proceso que sigue para *nombrar y encuadrar* los problemas y cómo, al aplicar las técnicas, mantiene lo que Schön denomina *una conversación reflexiva con la situación* en que compara los resultados obtenidos con los previstos y, si los resultados son los esperados, continúa en la misma línea de intervención, pero en caso de que no lo sean, revisa tanto el encuadre del problema como el tratamiento. Mediante estos procesos de *reflexión en la acción* el profesional desarrolla una gran capacidad para explicar las razones por las que se toman las decisiones en la práctica. Schön afirma que “Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta” (Schön, 1998, p. 67), abriendo la puerta a diversas líneas de reflexión. Por su parte, Parham pone especial énfasis en examinar cómo el terapeuta ocupacional reflexiona con y sobre las teorías, señalando el papel de estas como marco organizador para conceptualizar y resolver los problemas y, también destaca la importancia de tener un buen conocimiento de estas teorías con el fin de realizar las elecciones más adecuadas para cada caso específico.

Schön también tuvo una influencia destacable en el estudio de investigación que se llevó a cabo a finales de la década de 1980, en la unidad de rehabilitación de un hospital en Boston, financiado por la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) y la Fundación Americana de Terapia Ocupacional, en el que participó como asesor y que fue llevado a cabo por Cheryl Mattingly, una antropóloga discípula suya, y Maureen Fleming, profesora de Terapia Ocupacional (Cohn et al., 2010; Robertson, 2012). Los artículos que estas investigadoras publicaron, como resultado del estudio, en el número monográfico sobre razonamiento clínico del *American Journal of Occupational Therapy* de 1991 (Fleming, 1991b, 1991a; Mattingly, 1991b, 1991a) y el libro posterior, *Clinical reasoning: Forms of inquiry in a therapeutic practice* (Mattingly y Fleming, 1994a), han tenido un gran eco y su trabajo de investigación ha ejercido una influencia significativa en los estudios sobre razonamiento clínico en terapia ocupacional que se llevaron a cabo desde entonces. (Cohn et al., 2010; Harries y Harries, 2001; Robertson, 2012; B. A. B. Schell y J. W. Schell, 2018).

El interés por realizar una investigación de estas características partió de un grupo de trabajo creado con el objetivo de promover un estudio de investigación amplio sobre el razonamiento clínico en terapia ocupacional, que se reunió con Schön para hablar acerca de las posibilidades y orientación de ese estudio. En 1988 este filósofo pronunció la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional, en la que subrayó la necesidad de describir la práctica competente y de explicar la naturaleza del razonamiento de los profesionales cuando desarrollan respuestas creativas en el curso de la práctica. Esta conferencia de Schön junto con la de Rogers, en que planteaba la importancia de que se investigase sobre cómo estructuraban el pensamiento los terapeutas ocupacionales, actuaron como detonantes para la puesta en marcha del proyecto de investigación. (Cohn et al., 2010; Robertson, 2012; Talavera Valverde, 2015).

El estudio combinó métodos etnográficos con investigación-acción en la que las terapeutas ocupacionales participantes tomaron parte en un proceso de reflexión para comprender el razonamiento que tenía lugar mientras interactuaban con los pacientes. La recogida de información se llevó a cabo mediante tres estrategias: por una parte, observación participante, por otra, entrevistas en profundidad y, finalmente, grabaciones en vídeo de sesiones de intervención. Las entrevistas se llevaban a cabo antes y después de las sesiones. Se solicitaba a las profesionales

que explicasen sus hipótesis sobre la intervención previo a la sesión y, después de las sesiones. A partir de la visualización de los vídeos, se les pedía que describiesen su razonamiento, explicasen historias más amplias acerca del proceso de trabajo con esa persona, identificasen puntos clave para la toma de decisiones, dilemas, sorpresas, entre otros, que servían como pistas para acceder a las teorías subyacentes que provocaban el razonamiento y, por último, se les pedía que hablasen sobre los supuestos teóricos que sustentaban sus intervenciones. Entre los hallazgos del estudio, las investigadoras destacan el hecho de que la propia metodología reflexiva facilitó que las terapeutas ocupacionales participantes hiciesen un cambio en su enfoque de análisis de las situaciones, pasando de una perspectiva centrada en la aplicación de habilidades técnicas a otra más amplia en que se incluía la consideración de cómo la imagen que estaban *reescribiendo* continuamente de la persona, era tan sólo una pieza de su historia de vida. (Mattingly y Fleming, 1994b). Además, desafían la concepción que los profesionales de la época tenían del razonamiento clínico como la capacidad de dar una razón para una decisión clínica. Comprobaron que este razonamiento va más allá de relacionar la teoría con la práctica, que sería equiparable al razonamiento científico, y que, aunque la teoría ayuda a hacer esa conexión, es insuficiente para abordar los problemas que los terapeutas ocupacionales se encuentran en la práctica (Mattingly, 1991a). Argumentan que el razonamiento clínico en terapia ocupacional se dirige hacia la acción y, por tanto, está más próximo a la antigua noción de Aristóteles de razonamiento práctico que a la positivista de razonamiento científico o ciencia aplicada. El razonamiento práctico, desde esta perspectiva, tiene como resultado una acción, pero el actor es un virtuoso que, no sólo tiene una habilidad instrumental, sino que también posee la capacidad de discernir cuál es la acción más adecuada para ese caso particular en ese momento concreto. Aristóteles consideraba que incluso acciones aparentemente sencillas requieren una experiencia que se parece más a la sabiduría que a la mera competencia.

Cuando los terapeutas ocupacionales hablan de tratamiento individualizado, están reconociendo que la teoría se preocupa de las reglas generales pero que, dadas las complejidades e idiosincrasias de cada caso concreto, para una buena práctica, tal y como apuntó Aristóteles, son necesarias la capacidad de juicio e improvisación para pasar de las reglas generales a las demandas específicas de esa situación concreta. Además, citando entre otros a Schön, argumentan que los terapeutas ocupacionales “saben más de lo que pueden decir”, que hay una naturaleza tácita

en el conocimiento práctico que es difícil de explicar con palabras y que incluso el razonamiento clínico más ordinario implica un nivel de complejidad del que habitualmente los profesionales no son conscientes. (Mattingly, 1991b; Mattingly y Fleming, 1994b). Como se ha expuesto anteriormente, Schön defendía que muchas de las actividades que desempeñan los profesionales están guiadas por este conocimiento implícito que adquieren mediante la reflexión en la práctica y que aplican cuando utilizan teorías prácticas para organizar y dar sentido a las situaciones que se encuentran en su quehacer profesional, de tal manera que puedan actuar competentemente. La investigación buscaba tanto el conocimiento tácito de las terapeutas ocupacionales como las teorías en uso que empleaban para llevar ese conocimiento a los problemas prácticos diarios de la situación terapéutica (Fleming, 1994). En esa línea, uno de los resultados más importantes que reconocen las autoras del estudio ha sido articular una serie de características tácitas —y no examinadas— de la práctica de terapia ocupacional. Descubrieron que, a veces, las terapeutas ocupacionales no expresaban lo que sabían o estaban pensando porque su *sabiduría práctica* no estaba formulada con palabras. Parte del proceso de investigación consistió en crear un lenguaje para esos aspectos del razonamiento clínico que no tenían nombre o que se consideraban periféricos. (Fleming, 1994).

A pesar de que, cuando se diseñó el estudio, se partía de la idea de que había una única forma de razonamiento propia de terapia ocupacional, las investigadoras, a medida que avanzaban en la investigación, fueron descubriendo que las terapeutas ocupacionales participantes empleaban una variedad de estrategias de razonamiento (Fleming, 1991b). Los hallazgos de este estudio les permitieron identificar en el terapeuta ocupacional un pensamiento en tres pistas (*three track-mind therapist*) y articular sus formas de razonamiento: el procesal, y el interactivo y condicional, tal como se presentan a través del razonamiento narrativo (Unsworth y Baker, 2016). El razonamiento procesal era utilizado por las terapeutas ocupacionales cuando pensaban acerca de los problemas físicos de la persona y de los procedimientos para mejorarlos, el razonamiento interactivo para entender mejor a la persona y facilitar la interacción con esta y, por último, el razonamiento condicional, se usaba para integrar los otros dos tipos de razonamiento, así como para proyectar una imagen de cuál sería la situación futura de esa persona (Fleming, 1991b). Mientras el razonamiento procesal tiene sus raíces en el razonamiento científico, el razonamiento narrativo, que constituye las

bases del razonamiento interactivo y condicional, forma parte de la esfera fenomenológica, es decir, de *dar significado* a la práctica (Unsworth, 2004).

El estudio de Mattingly y Fleming ha puesto las bases para comprender el razonamiento clínico en terapia ocupacional y ha proporcionado un lenguaje de partida para describir cómo razonan los terapeutas ocupacionales (Unsworth, 2011), aportando elementos clave para la formación de los futuros profesionales. Desde entonces se han llevado a cabo muchos estudios de investigación para explorar y expandir los tipos de razonamiento (Unsworth y Baker, 2016) y ha llegado a ser una de las líneas de investigación más fructíferas en la profesión (Márquez-Álvarez et al., 2019). En el próximo apartado (“Razonamiento clínico en terapia ocupacional”) se tratarán con más profundidad estas y otras formas de razonamiento que se han estudiado y descrito con posterioridad.

Hemos comprobado cómo, desde sus orígenes, el estudio de la práctica reflexiva en terapia ocupacional ha ido de la mano del estudio del razonamiento clínico, de tal modo que el uso de la reflexión ha permitido tomar conciencia de los procesos cognitivos que tienen lugar en la intervención, más allá de los relacionados con aspectos teóricos o técnicos, que era a los que tradicionalmente se había prestado atención. A su vez, la descripción de estos procesos de razonamiento ha sido fundamental para entender cómo actúan los profesionales en la práctica, aportado un mayor conocimiento de las preguntas que el profesional se hace en torno a sus intervenciones y, por lo tanto, una mayor sistematización de los procesos reflexivos. De esta forma, se da un proceso recursivo en que la reflexión facilita una mayor descripción de los procesos cognitivos y esta, a su vez, proporciona elementos clave para la reflexión sobre la práctica. La comprensión de estos procesos se considera como un eje central tanto para la mejora continua de la profesión como para su enseñanza y aprendizaje.

A pesar de la importancia que se da a la práctica reflexiva en la profesión, son escasas las investigaciones realizadas, más allá de aquellas en que está vinculada al razonamiento clínico. En su revisión, Lisa Knightbridge (2014) comprobó que había una escasez importante de publicaciones sobre práctica reflexiva y que tampoco se había definido, desarrollado ni evaluado ningún modelo específico de práctica reflexiva en terapia ocupacional. A continuación, se presentan, sintetizadas y agrupadas en base a cuatro ejes, las evidencias que se consideran de mayor interés para el presente trabajo.

En primer lugar, se han llevado a cabo estudios en que se relaciona la práctica basada en la evidencia⁷ con la práctica reflexiva. Katrina Bannigan y Alis Moores (2009) defienden que son dos habilidades básicas que configuran la manera de pensar de los terapeutas ocupacionales. Afirman que en la práctica profesional es necesario utilizar tanto el conocimiento práctico como la evidencia científica y que, si se utilizan de manera conjunta, pueden constituir una potente herramienta para responder creativamente a los retos de la práctica. Proponen un modelo de razonamiento profesional, que integra la práctica basada en la evidencia y la práctica reflexiva, para ser aplicado tanto en la práctica profesional como en la formación de los futuros profesionales. Postulan que este modelo permitiría responder a la complejidad de las intervenciones y facilitaría el aprendizaje de habilidades globales de razonamiento profesional, pero no presentan evidencia empírica que lo valide. Además, Katherine Wimpenny et al. (2006) observaron que la supervisión reflexiva en grupo contribuye a desarrollar habilidades de práctica basada en la evidencia y Brigitte Vachon et al. (2010) hallaron evidencias de que el uso del aprendizaje reflexivo en un grupo de terapeutas ocupacionales dentro de un programa de formación continuada facilita la práctica basada en la evidencia. A su vez, Alike Thomas y Mary Law (2013), en su revisión sistemática exploratoria sobre la utilización de la práctica basada en la evidencia en terapia ocupacional, encontraron estudios que muestran que la reflexión y la práctica reflexiva son constructos clave en el desarrollo de habilidades de práctica basada en la evidencia; que por medio de la reflexión guiada, los profesionales mejoran su capacidad de evaluar sus fortalezas y sus aspectos de mejora y de cambiar su práctica como consecuencia de “pensar con la teoría”; y que los grupos de aprendizaje colaborativos basados en la práctica que fomentan la reflexión incrementan la confianza y la competencia en el uso de la investigación. Finalmente, Robert

⁷ La práctica basada en la evidencia como concepto surgió en la década de 1990. De acuerdo con Dawes et al. “La práctica basada en la evidencia requiere que las decisiones sobre la salud se basen en la mejor evidencia disponible, actual, válida y relevante. Estas decisiones deben ser tomadas por quienes reciben la atención, informadas por el conocimiento tácito y explícito de quienes la brindan y de acuerdo con los recursos disponibles” (Dawes et al, 2005, citados por Bannigan & Moores, 2009, p. 1). Aunque conceptualmente el conocimiento relacionado con la experiencia siempre ha estado presente, inicialmente se ha centrado más en la información obtenida de la investigación rigurosa. A medida que se ha ido desarrollando este concepto, se ha ido prestando más atención a los valores de la persona a la que se atiende, la experiencia del profesional y los recursos disponibles. (Bannigan & Moores, 2009).

Krueger et al. (2020), en un estudio cualitativo llevado a cabo con treinta terapeutas ocupacionales, también observaron que la reflexión es una herramienta útil en la implementación de la práctica basada en la evidencia.

En segundo lugar, la relación entre el modelo de práctica centrada en el cliente⁸ y la práctica reflexiva también ha sido objeto de interés en algunas investigaciones. El estudio narrativo crítico autobiográfico de Lisa McCorquodale y Elizabeth A. KinSELLA (2015) indicó que la reflexividad crítica fomenta la práctica centrada en el cliente, ya que estimula la empatía hacia este, invita a cuestionar las propias suposiciones y creencias, y facilita la toma de conciencia de en qué medida el contexto institucional modela las relaciones con las personas a las que se atiende. Ruth Duggan (2005) realizó un estudio de investigación-acción, en que demostró que la participación en un proceso educativo reflexivo, llevado a cabo con un grupo de terapeutas ocupacionales, fomenta la práctica centrada en el cliente dado que, por una parte, estos profesionales han comprendido mejor el potencial de esta práctica y la necesidad del aprendizaje continuo sobre esta y; por otra, han tomado mayor conciencia de la influencia que los factores de la persona o del entorno tienen sobre esta práctica y, también, de las discordancias que se producen entre la realidad de la práctica y el ideal de la práctica centrada en el cliente. Los resultados de este estudio también mostraron que las discusiones llevadas a cabo en el grupo maximizaban el aprendizaje a través de la reflexión crítica.

En tercer lugar y, en el mismo sentido de investigaciones en que se ha explorado en qué medida las actividades reflexivas en grupo contribuyen a la formación continua y el desarrollo profesional, Katherine Wimpenny et al. (2006) concluyeron que estas actividades facilitan el diálogo entre la academia y la práctica y, además, el desarro-

⁸ El concepto de práctica centrada en el cliente en terapia ocupacional ha sido introducido y desarrollado en primer término por la *Canadian Association of Occupational Therapists* (CAOT) en la década de 1980 y ha pasado a ser un modelo conceptual de la práctica en esta profesión. Fue definido por la CAOT (2002) como: “Enfoques colaborativos dirigidos a posibilitar las ocupaciones de los clientes, que pueden ser individuos, grupos, agencias, gobiernos, corporaciones u otros. Los terapeutas ocupacionales demuestran respeto por los clientes, les involucran en la toma de decisiones, abogan con y por los clientes para satisfacer sus necesidades, y reconocen su experiencia y conocimiento... Habilitar incluye procesos de facilitar, guiar, orientar, educar, incitar, escuchar, reflexionar, alentar o colaborar con las personas para que individuos, grupos, agencias u organizaciones tengan los medios y la oportunidad de participar en la configuración de sus propias vidas”. (Duggan, 2005, p. 104).

llo de una práctica centrada en la ocupación e impulsada por la teoría. Asimismo, Mandy Lowe et al. (2007) evidenciaron que, por una parte, las actividades en grupo facilitan la identificación de las necesidades de aprendizaje, el logro de un aprendizaje más profundo y la aplicación de este a la práctica y, por otra, mejoran la comprensión de los nuevos aprendizajes y la implementación y monitorización de los cambios en la práctica. Del mismo modo, el estudio de Brigitte Vachon et al. (2010) mostró cómo el aprendizaje reflexivo en grupo promueve el uso de la reflexión para cambiar la práctica.

Finalmente, acerca del desarrollo profesional a partir de la reflexión sobre la experiencia, el estudio realizado por Lisa Knightbridge (2019) en que se encuestó a 112 terapeutas ocupacionales australianos para comprender cómo definen, conceptualizan y participan en la reflexión en la práctica, mostró que estos valoran la reflexión como una forma de comprender y aprender de la experiencia, de autoevaluación y autoconocimiento; y de mejorar la competencia profesional. En este estudio también se reveló que reconocen la importancia de la reflexión en la práctica y que las actividades que utilizan más frecuentemente para la reflexión, tales como la supervisión, grupos de interés o comunidades de práctica, se hacen en grupo.

Más allá de los cuatro ejes presentados, Tais Quevedo y Maria Graça Nicolleti (2008) llevaron a cabo una investigación en que se realizó un análisis de las narrativas de una terapeuta ocupacional tomando como base las categorías reflexivas descritas por Hatton y Smith en 1995: narración descriptiva, reflexión descriptiva, reflexión dialógica y reflexión crítica. El estudio se centró en la forma de las narrativas (contenido gramatical) y en el contenido (reflexión que se mostraba). Se observó que las narraciones contenían extractos en que se evidenciaban las categorías de narración descriptiva, descripción reflexiva y reflexión dialógica, no identificándose la reflexión crítica.

Al margen de las publicaciones de investigación, cabe destacar también el artículo de Elisabeth A. Kinsella (2001) en que reflexiona sobre los fundamentos teóricos de la práctica reflexiva en terapia ocupacional. Esta autora plantea cinco propuestas básicas para que el terapeuta ocupacional pueda incorporar la reflexión en la práctica: 1) pensar sobre sus experiencias de práctica como una oportunidad de aprendizaje; 2) examinar sus formas de conocimiento, más allá del conocimiento científico, poniendo énfasis en descubrir el conocimiento implícito; 3) reflexionar

sobre los contextos de práctica y la medida en que estos influyen en la práctica y en la vida de las personas a las que atienden; 4) reflexionar sobre ellos mismos, incluidos sus supuestos y sus teorías de práctica y actuar basándose en la autoconciencia suscitada; 5) buscar actuar desde la praxis, el lugar donde se encuentran la reflexión y la acción.

En estas publicaciones, al igual que en las iniciales de la década de 1980 y principios de la de 1990 del siglo pasado, se describen componentes de la reflexión en y sobre la práctica y se enfatiza su importancia para el aprendizaje y el desarrollo profesional. Además, se evidencia la utilidad de las actividades reflexivas en grupo y la preferencia de los profesionales hacia esta modalidad de reflexión. Se aportan así elementos clave a tener presentes para la formación de los futuros profesionales.

2.2.3. Razonamiento clínico en terapia ocupacional

Como se ha expuesto anteriormente, el estudio del razonamiento clínico en terapia ocupacional se inició en la década de 1980. Desde entonces ha habido un incremento continuo en las publicaciones sobre este tema, consolidándose como una línea de investigación dirigida a entender los mecanismos que regulan la selección y evaluación de las intervenciones (Márquez-Álvarez et al., 2019).

El razonamiento clínico se ha desarrollado colectivamente y proporciona “las gafas para la comprensión, las herramientas para la acción y la guía sobre aquello a lo que debemos prestar atención en las situaciones a las que nos enfrentamos” (Cervero, 2008, p. VII) y algunos autores consideran que se está transformando en una teoría (Cervero, 2008; B. A. B. Schell y J. W. Schell, 2018; Unsworth, 2011, 2022). Su estudio permite nombrar y explicar elementos de la práctica profesional que son esenciales para el arte y que habitualmente están ocultos y pone de manifiesto la idiosincrasia del pensamiento de los terapeutas ocupacionales. (Unsworth, 2011). Además, proporciona un nexo entre la teoría y la práctica ya que, a diferencia de los modelos y guías de práctica que tienen como objetivo sugerir qué debería hacer el terapeuta ocupacional, se centra en su hacer, es decir, en lo que realmente le sucede al profesional mientras piensa y participa en las acciones terapéuticas. (B. A. B. Schell y J. W. Schell, 2018). De esta manera, el estudio y comprensión del razonamiento clínico se constituye como un factor relevante para facilitar la formación de los futuros profesionales.

En este apartado se presentan diferentes conceptualizaciones de este término y las formas de razonamiento que han sido descritas en terapia ocupacional.

2.2.3.1. Conceptualización del razonamiento clínico

Miguel A. Talavera Valverde (2015) define el razonamiento clínico como “El proceso cognitivo que se establece a la hora de tomar decisiones, la interacción con el usuario y la elaboración de narrativas o la exploración desde la ética y la moral de las posibles alternativas de resolución de problemas” (p. 33). Este autor conceptualiza el razonamiento clínico como un proceso cognitivo, un pensamiento que guía la práctica, principalmente en situaciones en que se deben tomar decisiones y en que las guías clínicas o la información científica o técnica no aportan información suficiente.

Por su parte, Carolyn A. Unsworth (2011) lo define como “El pensamiento reflexivo asociado con la práctica centrada en el cliente, que incluye pensar cuando se planifica el encuentro con la persona (y sus cuidadores u otros profesionales de la salud) y durante el encuentro con la persona, además de la reflexión posterior” (p. 211). Afirma que se fundamenta en la empatía, la intuición, el juicio y el sentido común. Este razonamiento cambia de manera continua para responder a una multitud de influencias y a factores contextuales, que pueden ser inhibidores o facilitadores. Es un razonamiento que se desarrolla en la mente del terapeuta ocupacional en forma de narrativas e imágenes (Unsworth, 2011).

Finalmente, Barbara A. Boyt Schell y John W. Schell (2018) lo definen como “El proceso que utilizan los profesionales para planificar, dirigir, ejecutar y reflexionar sobre la atención de los clientes” (p. 6). Estos autores amplían el concepto introduciendo el término “razonamiento profesional” para incluir aquel que tiene lugar en contextos no médicos y definen este razonamiento profesional como: “Los procesos cognitivos que se utilizan para guiar las acciones profesionales. Incluye tanto el propio proceso de terapia como el razonamiento que realizan los supervisores, tutores de prácticas y gestores cuando conceptualizan la práctica de terapia ocupacional” (p. 502). Para estos autores, independientemente del contexto, el razonamiento tiene que ver con los procesos de encuadrar, implementar y evaluar los servicios de terapia ocupacional (B. A. B. Schell y J. W. Schell, 2018). Se refiere a cómo piensan realmente los terapeutas ocupacionales cuando están en la práctica,

lo cual implica un análisis metacognitivo, es decir, pensar sobre el pensamiento y, por tanto, el foco se dirige al profesional, no a la persona a la que atiende (B. A. B. Schell, 2016).

Cheryl Mattingly y Maureen H. Fleming (1994b) exponen la dificultad de expresar en una definición todos los matices de cómo piensan los terapeutas ocupacionales en la práctica. Defienden que el razonamiento clínico no implica una, sino varias formas de pensamiento. Es decir, estos profesionales tienen diferentes formas de pensamiento que no se pueden reducir a un método (o incluso varios), ya que el razonamiento clínico no sólo es una forma de pensar, sino que además es una manera de percibir y se deben tener en cuenta elementos como acerca de qué piensan, cómo describen los problemas de la persona, qué problema es el que visualizan como el principal, qué perciben cuando observan a la persona e incluso cómo la visualizan como persona.

Estas autoras describieron cuatro tipos de razonamiento clínico, procesal, interactivo, condicional y narrativo, que los profesionales utilizan dependiendo de su experiencia y de la naturaleza del problema al que estén prestando atención (Fleming, 1991b; Mattingly, 1991a; Mattingly y Fleming, 1994a).

En el siguiente apartado se presentan estas y otras formas de razonamiento que han sido descritas con posterioridad.

2.2.3.2. Aspectos del razonamiento en terapia ocupacional

Desde que Mattingly y Fleming agruparon, a principios de los años 90, las estrategias de razonamiento que utilizan los terapeutas ocupacionales en cuatro tipos —procesal, interactivo, condicional y narrativo—, se han llevado a cabo numerosas investigaciones en que se han examinado y descrito diferentes aspectos del razonamiento profesional (B. A. B. Schell y Benfield, 2018).

En la **tabla 1** se presenta una selección de estos aspectos realizada por Barbara A. Boyt Schell y Angela Benfield (2018), que contiene la definición de cada tipo de razonamiento, las pistas o claves para reconocerlo y ejemplos de problemas o preguntas que puede provocar ese razonamiento.

Tabla 1. Aspectos del razonamiento en terapia ocupacional

Aspecto del razonamiento	Claves para reconocerlo	Ejemplos de problemas o preguntas que pueden provocar este razonamiento
<p>Científico</p> <p><i>Razonamiento que comprende el uso de métodos lógicos y científicos aplicados, comprobación de hipótesis, reconocimiento de patrones, toma de decisiones basada en la teoría y en evidencia estadística.</i></p>	<p>Impersonal, centrado en el diagnóstico, guiado por la teoría, la evidencia de la investigación o lo que “típicamente” le sucede a personas como la persona en cuestión.</p>	<p>–¿Cuál es la naturaleza de la enfermedad, lesión o problema de desarrollo?</p> <p>–¿Cuáles son los deterioros o disfunciones consecuencia de ese trastorno?</p> <p>–¿Cuáles son los factores contextuales que típicamente afectan al desempeño?</p> <p>–¿Qué teorías e investigaciones existen para guiar la evaluación y la intervención?</p>
<p>Diagnóstico</p> <p><i>Razonamiento de análisis e investigación de la causa o naturaleza de los trastornos que requieren intervención de terapia ocupacional. Puede considerarse un componente del razonamiento científico.</i></p>	<p>Utiliza tanto la información personal como la impersonal. El terapeuta ocupacional utiliza tanto información científica como basada en la persona para intentar explicar los problemas ocupacionales de esta.</p>	<p>–¿Cuáles son los problemas en el desempeño ocupacional que tiene o podrá llegar a tener esta persona en el futuro?</p> <p>–¿Qué factores contribuyen a este problema (disfunción, contexto de desempeño)?</p> <p>–¿Cómo se manifiestan esos problemas (habilidades, hábitos, rutinas, roles ocupacionales)?</p>
<p>Procesal</p> <p><i>Razonamiento en el que el terapeuta ocupacional considera y usa rutinas de intervención para los trastornos que se han identificado. Pueden estar basadas en la ciencia o reflejar hábitos y cultura del ámbito de intervención.</i></p>	<p>Caracterizado por el uso de rutinas o protocolos de tratamiento que el terapeuta ocupacional considera que son efectivos con los problemas identificados y que se utilizan habitualmente en ese ámbito.</p>	<p>–¿Qué protocolos de evaluación e intervención se utilizan en este tipo de situación?</p> <p>–¿Cómo se trata habitualmente a este tipo de personas en este recurso?</p>
<p>Narrativo</p> <p><i>Proceso de razonamiento utilizado para dar sentido a las circunstancias particulares de las personas, imaginar prospectivamente el impacto de la enfermedad, la disfunción o de los problemas ocupacionales en sus vidas cotidianas y crear una historia de colaboración que se construye con la</i></p>	<p>Personal, centrado en la persona, incluyendo el pasado, el presente y el futuro que se anticipa. Comprende una apreciación de la cultura de la persona como la base para entender su narrativa. Se relaciona con el “¿entonces que?” de la disfunción para la vida de la persona.</p>	<p>–¿Cuál es la historia de vida de esta persona?</p> <p>–¿Cuál es su naturaleza como ser ocupacional?</p> <p>–¿Cómo ha afectado la condición de salud a la historia de vida de esta persona o a su capacidad para continuarla?</p> <p>–¿Qué actividades ocupacionales son más importantes para esta persona?</p>





Aspecto del razonamiento	Claves para reconocerlo	Ejemplos de problemas o preguntas que pueden provocar este razonamiento
<p><i>persona y su familia a lo largo del proceso de intervención.</i></p>		<p>–¿Qué actividades ocupacionales son significativas para esta persona y a la vez útiles para alcanzar los objetivos?</p>
<p>Pragmático</p> <p><i>Razonamiento práctico que se utiliza para ajustar el tratamiento a las realidades del servicio, como pueden ser las posibilidades horarias, el pago por los servicios, el equipamiento, las habilidades del terapeuta ocupacional, las directivas de gestión o la situación particular del terapeuta ocupacional.</i></p>	<p>Generalmente no centrado en la persona o en su trastorno, sino en otros aspectos físicos y sociales que rodean el encuentro terapéutico, además de lo que piensa el terapeuta ocupacional que tiene la capacidad, tiempo y energía de hacer.</p>	<p>–¿Quién ha derivado a esta persona y por qué? –¿Quién paga los servicios y cuáles son sus reglas? –¿Qué recursos familiares o de los cuidadores hay disponibles? –¿Cuáles son las expectativas de mi supervisor y de mi lugar de trabajo? –¿De cuánto tiempo dispongo para tratar a esta persona? –¿Qué espacio y equipamiento tendré disponible? –¿Cuáles son mis competencias de la práctica?</p>
<p>Ético</p> <p><i>Razonamiento dirigido al análisis de un dilema ético, generar soluciones y definir acciones a tomar. Enfoque sistemático del conflicto moral.</i></p>	<p>La tensión se evidencia con frecuencia cuando el terapeuta ocupacional intenta determinar qué es lo “correcto”, sobre todo cuando se enfrenta a dilemas en la terapia y a principios, riesgos y beneficios que compiten entre sí.</p>	<p>–¿Justifican los beneficios terapéuticos el costo de la terapia? –¿Los riesgos justifican los beneficios de la terapia? –¿Cómo debería priorizar mi número de casos? –¿Qué debo hacer cuando otros miembros del equipo están actuando de manera que me parece que entra en conflicto con los objetivos de la persona que recibe los servicios?</p>
<p>Interactivo</p> <p><i>Razonamiento dirigido a la construcción de una relación positiva con la persona, facilitando la identificación y resolución colaborativa de los problemas.</i></p>	<p>El terapeuta ocupacional se preocupa por aquello que le gusta o disgusta a la persona. Usa el elogio, comentarios empáticos y comportamientos no verbales para estimularle y apoyar su cooperación.</p>	<p>–¿Cómo me puedo relacionar mejor con esta persona? –¿Cómo puedo hacer para que se sienta cómoda? –¿Cuál es la mejor manera para estimular a esta persona? –¿Qué estrategias no verbales debería utilizar en esta situación? –¿Cómo me relaciono con esta persona para apoyarla sin “invadirla”? –¿Qué factores culturales necesito considerar cuando me relaciono con esta persona?</p>



»

Aspecto del razonamiento	Claves para reconocerlo	Ejemplos de problemas o preguntas que pueden provocar este razonamiento
<p>Condicional</p> <p><i>Una mezcla de todas las formas de razonamiento para dar respuesta a las condiciones cambiantes o a los posibles cambios futuros que se prevean.</i></p>	<p>Se da en terapeutas ocupacionales más experimentados que pueden “ver” futuros múltiples, basados en las experiencias previas y la información actual.</p>	<p>–¿Hacia dónde va esta persona? –¿Qué impacto tendrán las diferentes opciones de tratamiento dado su estado de salud, su situación social, su condición económica y su cultura? –¿Cuál es la mejor opción, en este momento, teniendo en cuenta estas posibles trayectorias?</p>

Nota: Traducido y adaptado de “Aspects of professional reasoning”, por B. A. B. Schell y A. Benfield. En B. A. B. Schell & J. W. Schell (Eds.), “Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy” (p. 128-131), 2018, Wolters Kluwer.

A continuación, se explican brevemente estos tipos de razonamiento tomando como base el trabajo de Barbara A. Boyt Schell y Angela Benfield (2018):

- **Razonamiento científico:** Se utiliza para comprender el trastorno que está afectando a una persona para decidir cuáles son las intervenciones más adecuadas para esa persona. Es un proceso lógico que se da en paralelo con la indagación científica. Hay dos formas de razonamiento científico, el razonamiento diagnóstico y el razonamiento procesal. El razonamiento diagnóstico se orienta hacia la definición de problemas y es considerado como muy similar a la descripción clásica de razonamiento general desarrollada por Dewey⁹. Por su parte, el razonamiento procesal está vinculado con la toma de decisiones sobre las actividades de intervención (procedimientos) que se pueden utilizar para remediar los problemas de desempeño ocupacional de la persona.
- **Razonamiento narrativo:** Está dirigido a comprender el significado que tiene para la persona su disfunción, enfermedad o diversidad funcional. Se centra más en comprender la experiencia de la persona que en el propio diagnóstico.

⁹ Se refiere a las cinco etapas definidas por Dewey: 1) reflexión sobre las ideas; 2) formulación de hipótesis; 3) evaluación de las hipótesis; 4) determinar el curso de acción y; 5) formulación de una declaración verbal para representar la hipótesis. Más adelante en este trabajo se presentarán las ideas básicas de este autor sobre el pensamiento reflexivo. (Barbara Boyt Schell & Schell, 2018, p. 11).

Este tipo de razonamiento ha sido descrito por Mattingly (1991a) como un medio para reflexionar sobre eventos clínicos del pasado (*storytelling*) y dar forma a futuras decisiones de tratamiento (*story creation*). Mediante este tipo de razonamiento el terapeuta ocupacional construye “una imagen compartida con la persona sobre su futuro, sobre el cambio o modificación de la condición que lo ha llevado a su encuentro con el terapeuta ocupacional, lograda mediante la narración de historias” (Mattingly, 1994, citada por Talavera Valverde, 2015, p. 49).

La creación de estas historias facilita que las personas a las que los terapeutas ocupacionales atienden, cuyas historias de vida con frecuencia han sido sustancialmente interrumpidas, inventen otras nuevas que se hacen visibles a medida que el terapeuta ocupacional y la persona establecen conjuntamente los objetivos de tratamiento. Así, “mediante la comprensión de las historias pasadas, los terapeutas ocupacionales pueden ayudar a las personas a crear nuevas historias y un nuevo futuro para ellos” (B. A. B. Schell y Benfield, 2018, p. 134).

Cabe mencionar que el enfoque narrativo ha sido adoptado en muchos manuales de terapia ocupacional para ilustrar cómo piensan los terapeutas ocupacionales y que ayuda a los estudiantes y profesionales noveles a aprender tanto en qué consiste una técnica terapéutica específica, como —y muy importante— a entender qué piensan los terapeutas ocupacionales en la práctica (Unsworth, 2011).

- **Razonamiento pragmático**¹⁰: Es un tipo de razonamiento que aborda el mundo en el cual se da la terapia. Tiene en cuenta, por una parte, el contexto de la práctica, que incluye los recursos de intervención, la cultura organizacional, las relaciones de poder entre los miembros del equipo, los pagos estipulados y las tendencias de práctica de la profesión y, por otra parte, la situación personal del terapeuta ocupacional, es decir, la percepción que tiene sobre su capacidad de realizar la terapia basada en sus competencias clínicas, preferencias, compromiso con la profesión y las demandas de sus roles fuera del trabajo.

¹⁰ Para describir el razonamiento pragmático Schell y Cervero (1993) se basaron en la noción de cognición situada que considera el contexto en que ocurre la actividad mental. Lyons y Crepeau (2001) lo denominan “razonamiento de gestión”. (Unsworth, 2005).

- **Razonamiento ético:** El razonamiento científico, narrativo y pragmático buscan entender cuál es la situación ocupacional de la persona y qué se puede hacer para mejorarla. El razonamiento ético va un paso más allá, buscando qué se debe hacer para esa persona en esa situación. En palabras de Joan Rogers (1983, p. 602): “El razonamiento clínico termina en una decisión ética más que en una científica y la naturaleza ética del objetivo del razonamiento clínico se proyecta en toda la secuencia.” Esta modalidad de razonamiento es transversal a toda la intervención y está influenciada en gran medida por los valores y la manera de entender el mundo del profesional.
- **Razonamiento interactivo:** En terapia ocupacional, la persona tiene un importante rol activo, es decir, las actividades terapéuticas se realizan *con* la persona, por tanto, es esencial que los profesionales encuentren las vías para facilitar su implicación en el tratamiento. El razonamiento interactivo busca saber cómo es el usuario como persona para poder ajustar y calibrar mejor el tratamiento para responder a sus necesidades o preferencias específicas.

Para ello, además de comprender al usuario como persona, el profesional debe transmitir un sentido de confianza, romper la tensión a través del humor, construir un lenguaje compartido de acciones y significados y estar atento al desarrollo de la sesión de tratamiento. (Fleming, 1991b; Mattingly y Fleming, 1994c).

- **Razonamiento condicional:** El terapeuta ocupacional utiliza esta modalidad de razonamiento para ir modificando el tratamiento como respuesta a las situaciones cambiantes. Está asociado a la experiencia y a la experticia ya que es necesario conocer bien los diferentes procesos que se pueden dar en las situaciones médicas y, también, cómo influyen las variables personales y contextuales de la propia persona. Además, es necesario que el profesional tenga una gran flexibilidad para poder cambiar rápidamente el tratamiento en respuesta a la modificación de las condiciones en que se lleva a cabo este.

Cuando el terapeuta ocupacional utiliza este razonamiento reflexiona sobre el éxito o el fracaso del encuentro terapéutico desde el punto de vista de los otros razonamientos, yendo más allá de las preocupaciones inmediatas para imaginar las posibilidades para el futuro de esa persona. Para ello debe, en primer lugar, pensar en su situación global, su condición de salud, los significados que para ella

tiene esa condición de salud, su familia y los contextos sociales en que vive; en segundo lugar, debe imaginar cómo puede cambiar la condición de salud de esa persona y; en tercer lugar, debe buscar las estrategias para favorecer su participación en el tratamiento. Por tanto, es un tipo de razonamiento que integra todos los anteriores y que, por su complejidad, es característico de los profesionales expertos. (Fleming, 1991b).

Al respecto de la adquisición de las habilidades de razonamiento clínico, si bien diferentes autores destacan que el razonamiento condicional es propio de profesionales expertos y que el primero en desarrollarse es el razonamiento procesal, seguido del interactivo, también se alerta de que estas facetas del razonamiento no evolucionan de manera longitudinal, ni compartimentada y que todos ellos deben irse incorporando en la formación de los estudiantes (Talavera Valverde, 2015) y se constata que existen pocos estudios que aporten información de cómo facilitar el paso del razonamiento profesional de principiante al de experto (Unsworth, 2022).

Además, es importante tener en cuenta que, aunque se diferencian estas formas del razonamiento clínico con el objetivo de estudiarlas en profundidad, no son procesos separados o paralelos, sino que los diferentes estudios de investigación sugieren que se entretajan y se superponen (B. A. B. Schell y Benfield, 2018; Unsworth, 2011). El razonamiento clínico de los terapeutas ocupacionales depende del contexto social y sus formas se utilizan dependiendo del aspecto del problema que se analice y está influido por elementos internos, como la experiencia del profesional, y externos, como el contexto de la práctica (Carrier et al., 2010). Mattingly y Fleming, en su estudio de razonamiento clínico, observaron que, aunque las “pistas” de razonamiento que utilizaban las terapeutas ocupacionales eran diferentes dependiendo de hacia dónde dirigiesen la atención, las profesionales expertas eran capaces de pasar rápidamente de un tipo a otro de razonamiento y de analizar diferentes aspectos del problema a la vez, utilizando diferentes estilos de razonamiento (Mattingly y Fleming, 1994b).

En esta línea de interacción entre los diferentes aspectos del razonamiento clínico, Carolyn A. Unsworth (2004, 2005) propuso un modelo que ha ampliado a posteriori (Unsworth, 2011, 2022), en el que se reflejan las interacciones que se producen entre las distintas facetas de este razonamiento y, también, otros elementos que entran en juego, como el entorno o la visión del mundo del terapeuta ocupacional y de la

persona a la que atiende. En el modelo se plasma cómo todas las modalidades de razonamiento se influyen entre sí y, además, se incluye al cliente para mostrar cómo el razonamiento también se moldea en la interacción que se produce en el encuentro del terapeuta ocupacional con este.

Se constata que el razonamiento clínico en terapia ocupacional es de gran complejidad y que los aspectos que entran en juego en la toma de decisiones profesionales son variados. Es una habilidad que se desarrolla con la experiencia, pero los años de experiencia, por sí solos no son garantía de su adquisición y para que se alcance la experticia es esencial la reflexión sobre las propias acciones, combinada con información recogida de la práctica basada en la evidencia (B. A. B. Schell y Benfield, 2018).

Cuando los estudiantes realizan las estancias prácticas se enfrentan a esta complejidad añadiendo a la misma lo que suponen otras dimensiones relacionadas con la variabilidad de los ámbitos de práctica donde interviene el terapeuta ocupacional¹¹. Es importante formar a los estudiantes en estos aspectos del razonamiento utilizando prácticas reflexivas que estimulen el desarrollo de una actitud indagadora y la incorporación, en el conocimiento tácito, de la variedad de preguntas a hacerse en las diferentes situaciones a las que se enfrentan.

¹¹ El terapeuta ocupacional interviene con personas que presentan problemas en el desempeño ocupacional relacionadas con déficit motores, sensorperceptivos, cognitivos o psicosociales, en todo el espectro del ciclo vital (niños y adolescentes, adultos y adultos mayores) y en los ámbitos sociales, de educación y de salud, tanto a nivel hospitalario como comunitario. Los estudiantes deben realizar prácticas en varios de estos ámbitos.

CAPÍTULO 3:

Experimentación, reflexión
y aprendizaje

3.1. Introducción

La reflexión es considerada una de las vías más importantes para construir y reconstruir significados y, en las últimas décadas, el aprendizaje reflexivo ha ido suscitando un creciente interés y configurándose como una perspectiva formativa en la Educación Superior en diferentes ámbitos (Fullana Noell et al., 2014; Sabariego Puig et al., 2019). A pesar de que las definiciones de aprendizaje reflexivo son escasas y variadas, todas ellas comparten la idea de concebirlo como un proceso mediado por una reflexión activa, intencionada e instrumentada. La reflexión aporta al aprendizaje significatividad, funcionalidad y relevancia, provocando cambios importantes en la estructura cognitiva del estudiante y transformando, por tanto, el conocimiento en aprendizaje. Además, mediante la reflexión activa se integran en el aprendizaje dimensiones vivenciales y emocionales, como la experiencia, la intuición, los sentimientos o los valores, dotándolo de mayor riqueza. (Sabariego Puig et al., 2019).

La reflexión se ha relacionado con los conceptos de *aprendizaje de bucle sencillo* y *aprendizaje de doble bucle* propuestos por Argyris y Schön en 1974, en el marco de su teoría de acción. Según estos autores, cuando nuestras acciones no tienen las consecuencias esperadas se producen dos tipos de respuesta, dando lugar a sendos tipos de aprendizaje. Mientras el aprendizaje de bucle sencillo busca cambiar la manera de hacer para llegar al mismo fin, en el aprendizaje de doble bucle, además, se analiza la adecuación del propio fin. Este cuestionamiento del fin implica una reflexión sobre los valores subyacentes que puede provocar un cambio de paradigma. (Brockbank y McGill, 2008; Greenwood et al., 1998). El aprendizaje de bucle sencillo es el resultado de una reflexión instrumental sobre los medios para alcanzar un fin, mientras el aprendizaje de doble bucle es fruto de la reflexión sobre las normas, los valores y las relaciones sociales que sustentan la acción humana (Greenwood et al., 1998). De esta manera, el aprendizaje de doble bucle supone un cambio a partir, principalmente, del cuestionamiento de las premisas de comprensión subyacentes.

También se ha asociado la reflexión con los tipos de aprendizaje propuestos por Bateson, ubicándola en los niveles II y III (Brockbank y McGill, 2008; Sabariego Puig et al., 2019). En su obra “Pasos hacia una ecología de la mente”, Gregory Bateson (1998) define los siguientes tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje cero: la respuesta al estímulo es específica y no se corrige.
- Aprendizaje I: se da un cambio en la especificidad de la respuesta, mediante la corrección de errores dentro de un conjunto de alternativas.
- Aprendizaje II: se da un cambio en el proceso de Aprendizaje I mediante, por ejemplo, un cambio correctivo en el conjunto de alternativas entre las que se elige o mediante un cambio en la manera en que se puntúa la secuencia. Es un aprendizaje adaptativo e implica aprender a aprender.
- Aprendizaje III: es un cambio en el proceso de Aprendizaje II, mediante, por ejemplo, un cambio correctivo en el sistema de conjuntos de alternativas entre las que se hace la elección.
- Aprendizaje IV: sería un cambio en el aprendizaje III, pero es difícil encontrar en los seres vivos este tipo de aprendizaje.

A juicio de Anne Brockbank e Ian McGill (2008) el Aprendizaje II concuerda con el de bucle sencillo y se daría principalmente en los estudiantes que se encuentran en los inicios del primer ciclo de Educación Superior y el aprendizaje de doble bucle, que supone un cuestionamiento, es decir, un preguntarse acerca de los paradigmas vigentes, se relaciona con el aprendizaje del Nivel III y es más característico de los estudiantes que se encuentran en las etapas avanzadas del primer ciclo o de los que están cursando formación de postgrado.

Finalmente, en el continuum entre enfoque de *aprendizaje superficial* y el de *aprendizaje profundo*, la reflexión se ha vinculado con el enfoque profundo ya que, a diferencia de los estudiantes que enfocan su aprendizaje con un estilo superficial, que tienden a memorizar la información y centrarse en las exigencias de evaluación, los estudiantes que abordan el aprendizaje con un estilo profundo construyen de manera activa aquello que aprenden, buscando comprender y dar significado a lo que están estudiando y relacionándolo con experiencias previas, tanto las que se dan en el aprendizaje formal como aquellas que pertenecen al ámbito de la propia experiencia personal. (Boud et al., 1985; Hargreaves, 2016; Moon, 2001).

Entre las contribuciones que se reconocen al aprendizaje reflexivo está la de ser un modelo de *aprendizaje centrado en el estudiante*, que considera la experiencia como una base fundamental para la construcción del conocimiento teórico y para el desarrollo de habilidades personales y profesionales (Fullana et al., 2016). Pero, aunque desde este enfoque se parte de la premisa de que el aprendizaje se genera en el seno de una experiencia vivida por el aprendiz, se alerta de que no toda experiencia da lugar a un aprendizaje significativo y se subraya que para que se produzca una experiencia educativa valiosa es imprescindible un análisis cuidadoso de esta por medio de un proceso de reflexión (Nocetti de la Barra, 2016). En la formación de profesionales, la práctica educativa reflexiva ofrece la oportunidad de hacer juicios y explorar el conocimiento adquirido dando como resultado una identidad más significativa y emergente para el aprendiz (J. W. Schell, 2018a). De esta manera, se considera la reflexión como un aspecto esencial en este proceso activo de aprendizaje (Sandars, 2009).

En el marco de la Educación Superior se han desarrollado gran variedad de modelos y herramientas para facilitar y evaluar la reflexión tanto en el contexto académico como en el de la práctica (portafolios, diarios e informes sobre incidentes críticos, entre otros), algunos de ellos con guiones, pautas, listas de control y criterios de evaluación muy sistematizados. Aunque estos métodos han adquirido gran popularidad, algunos autores (Bjerkvik y Hilli, 2019; Boniface, 2002; Hébert, 2015; Ng et al., 2015; Veen y De La Croix, 2017; Wong et al., 2016) manifiestan ciertos temores hacia su uso ya que pueden conducir a que los estudiantes aprendan más el *cómo aprobar* que la propia naturaleza de la metodología reflexiva, provocando así un *aprendizaje superficial*. Además, se alerta de que la investigación sobre educación “a menudo trata la reflexión como un proceso perfectamente ordenado que puede entenderse completamente mediante experimentos y mediciones”, produciéndose una *brecha significativa* entre la investigación sobre la reflexión y la manera en que esta se da en la práctica (Veen y De La Croix, 2017). Estas formas de educación e investigación llevan a aplicar la reflexión sobre todo de una manera instrumental o técnica, entrando en contradicción con las bases teóricas originales sobre el aprendizaje y la práctica reflexivas (Ng et al., 2015; Veen y De La Croix, 2017). Al respecto Edwards y Thomas (2010) advirtieron: “La práctica reflexiva no puede ser una rúbrica prescriptiva de habilidades que se deben enseñar; de hecho, verlo de esta manera nos retrotrae a los supuestos tecnicistas que la práctica reflexiva pretendía desterrar” (citados por Hébert, 2015, p. 69).

Mario Veen y Anne de la Croix (2017) subrayan que es necesaria la investigación centrada en el proceso social de reflexión grupal tal y como sucede en el aula y en el estudio de las conversaciones que se producen. Esta investigación, a su juicio, puede ayudar a que los docentes reflexionen sobre su propia práctica y contribuir a generar una base de evidencia sobre la reflexión colaborativa y sobre las características interaccionales de la reflexión. Por su parte, Stella L. Ng et al. (2015) abogan por continuar teorizando sobre la reflexión. También proponen una aplicación de la reflexión sustentada en las teorías basadas en la *epistemología de la práctica* y en la reflexión crítica como investigación social crítica, ya que ofrecen un gran potencial para investigar, particularmente sobre la manera en que se genera conocimiento en situaciones inciertas y complejas, y sobre el desafío de los discursos y estructuras dominantes.

En este capítulo, en primer lugar, se presentan los planteamientos de Dewey, Kolb, Schön y Brockbank y McHill, autores referentes en la comprensión del aprendizaje a partir de la experiencia y de la reflexión sobre esta, que podemos ubicar en una *epistemología de la práctica*. Dado que en los planteamientos de estos autores subyacen concepciones constructivistas del aprendizaje, se comenzará con una breve introducción de estas concepciones.

A continuación, tras la presentación de estas perspectivas teóricas, se introducen los elementos que pueden actuar como facilitadores en la orientación del análisis y la comprensión de las diferentes dimensiones de este proceso complejo de aprendizaje: el prácticum, el tutor, el estudiante, el grupo de aprendizaje y la interrogación didáctica.

3.2. Perspectivas y modelos teóricos

3.2.1. Concepciones constructivistas

El término “constructivismo” recoge diversas interpretaciones que comparten la idea esencial de que el conocimiento se construye, diferenciándose así de los que consideran que es una copia de los conocimientos existentes en el mundo externo o un despliegue de conocimientos innatos (Serrano y Pons, 2011).

El constructivismo pone el foco en la aportación que realiza al propio proceso de aprendizaje el sujeto que aprende, quien, al interactuar con el entorno, interpreta y atribuye significados (Coll, 2014a; Serrano y Pons, 2011). En esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente (Serrano y Pons, 2011). Según César Coll (2014b), para el constructivismo “el objeto es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de manera que en el conocimiento no cuentan sólo las características del objeto, sino también y muy especialmente los significados que tienen su origen en los marcos de interpretación utilizados por el sujeto” (p. 157). Esta es la idea básica, que fue formulada por Piaget y sus colaboradores a partir de la década de 1940 y que se expande a partir de la década de 1960, a medida que los enfoques conductistas fueron substituyéndose por enfoques cognitivos (Coll, 2014b).

Los principios constructivistas han despertado gran interés y aceptación en los últimos años e impregnan la psicología de la educación en la actualidad (Coll, 2014a), lo que ha dado lugar a una diversificación de estos y a una variedad de interpretaciones (Coll, 2014b). Esta variedad de enfoques, que en algunos casos son dispares, ha llevado a algunos autores a substituir el término constructivismo por el de postulados o concepciones constructivistas a fin de reflejar su pluralidad (Cubero, 2005). De acuerdo con Coll (2014b), a pesar de su diversidad, estos enfoques pueden agruparse en tres tipos: el constructivismo cognitivo o constructivismo psicológico, que tiene sus orígenes en la psicología y epistemología genéticas; el constructivismo de orientación sociocultural, también denominado socio-constructivismo o constructivismo social, desarrollado a partir de las ideas de Vygotsky; y el constructivismo vinculado al construccionismo social y a los enfoques posmodernos en psicología, que se centran en el uso del lenguaje y las prácticas discursivas.

A efectos de este trabajo se explicarán brevemente las ideas de Piaget y Vygotsky, inspiradores de los enfoques del constructivismo cognitivo o psicológico y el constructivismo de orientación sociocultural, que son los que han influido en las perspectivas teóricas sobre aprendizaje experiencial y sobre aprendizaje reflexivo que se presentarán a continuación.

Las principales ideas de Jean Piaget y sus colaboradores fueron desarrolladas en las décadas de 1940 y 1950 (Coll, 2014b) y supusieron una ruptura con los enfoques

ques conductistas que prevalecían en la época ya que, a diferencia de estos, Piaget postulaba que hay significados que va adquiriendo la persona que van más allá de la imitación o la reproducción y que demandan que el sujeto participe activamente explorando el mundo de manera relativamente autónoma (Pérez Gómez, 2008).

Según la perspectiva piagetiana, todo aprendizaje es resultado de un proceso de construcción personal, que se apoya en conocimientos previos y en el que el sujeto que lo adquiere debe ser activo. En este proceso se da una autorregulación y autoorganización cognitiva y es el propio sujeto quien construye el conocimiento por medio de la reflexión (Cubero, 2005); es decir, relaciona la nueva información con los esquemas preexistentes y modifica y reorganiza las representaciones existentes o construye otras. Por tanto, es un proceso individual que “tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo” (Serrano y Pons, 2011, p. 6).

A juicio de César Coll y Eduardo Martí (2014) los principios básicos que fundamentan el aprendizaje de acuerdo con estas ideas y que han supuesto el desarrollo de planteamientos pedagógicos innovadores son:

El aprendizaje escolar no consiste en una recepción pasiva del conocimiento, sino más bien en un proceso activo de elaboración; los errores de comprensión provocados por las asimilaciones incompletas o incorrectas del contenido son peldaños necesarios y a menudo útiles de este proceso activo de elaboración; la enseñanza debe favorecer las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que aprender; el alumno construye el conocimiento a través de las acciones efectivas o mentales que realiza sobre el contenido de aprendizaje; etc. (p. 86).

Por consiguiente, los errores de comprensión provocados por las fases de desequilibrio y búsqueda de un nuevo equilibrio que intervienen en el proceso de elaboración son considerados como muy importantes en el proceso de aprendizaje (Coll, 2014b). Además, los procesos sociales se consideran relevantes por su potencial para generar desequilibrios —*conflictos cognitivos*— (Cubero, 2005) y, por tanto, el proceso de aprendizaje puede ser guiado por la interacción con otras personas, quienes serán potenciales generadoras de esos desequilibrios (Serrano y Pons, 2011).

Lev Semionovitch Vygotsky vivió entre 1896 y 1934 y su trabajo inconcluso se continuó por sus discípulos y colaboradores, entre ellos Leontiev y Luria, pero fue

prácticamente desconocido en occidente hasta que en 1962 se publicó en inglés una versión resumida de *Pensamiento y Lenguaje*. Desde entonces, sus ideas han ejercido una gran influencia en el desarrollo de la Psicología. (Cubero y Luque, 2014).

Al igual que Piaget, Vygotsky parte de la idea de que el conocimiento se construye, pero a diferencia de Piaget, que se centra en los procesos mentales individuales, Vygotsky pone el acento en el carácter social de esta actividad.

Para este autor, hay una doble vía de adquisición del conocimiento, primero, el plano *intermental* y luego el *plano intrapsicológico*. La persona construye los significados cuando actúa en un entorno estructurado e interactúa con otras personas de forma intencional, realizando así un proceso de internalización mediada por los demás. (Serrano y Pons, 2011). Para explicar esta transición de lo social a lo individual ha desarrollado los conceptos de *interiorización (o internalización)*, *zona de desarrollo próximo y apropiación*. A continuación, se explicarán brevemente estos conceptos siguiendo a Rosario Cubero y Alfonso Luque (Cubero, 2005; Cubero y Luque, 2014).

La interiorización es un proceso que se realiza en el plano intrapsicológico en virtud del cual se transforma una operación interpsicológica. Esta transformación se realiza por medio de acciones con signos y supone cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan. (Cubero, 2005; Cubero y Luque, 2014).

La apropiación ha sido utilizada posteriormente por este autor y por Leontiev para referirse a la reconstrucción de las herramientas psicológicas que hacen las personas a lo largo de su desarrollo. Este proceso no implica tanto una adaptación de la persona a las exigencias del medio, sino “un proceso activo, de interacción con los objetos y los individuos, y de reconstrucción personal” en que “las personas dan significado a las situaciones en las que participan y a su propia actividad en función de sus características personales idiosincrásicas, sus ideas, sus conocimientos, su experiencia, sus intereses, etc.” (Cubero y Luque, 2014, p. 144).

La *zona de desarrollo próximo (ZDP)* es aquella en que se puede realizar esa apropiación, es decir el aprendizaje, con la ayuda de otras personas. Al respecto de esta zona, Vygotsky (1978) afirma:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (citado por Cubero, 2005, p. 79).

La ZDP tiene un carácter dinámico, es decir se va modificando a medida que se van produciendo avances en la construcción interactiva. Ligado a esta característica, Wood, Bruner y Ross han definido en 1976 el concepto de *andamiaje*, que es el apoyo que se proporciona al aprendiz y que se debe ir ajustando a las competencias de este. Así, a medida que la persona va adquiriendo más competencia se le va retirando la ayuda y traspasando la responsabilidad. (Cubero, 2005; Cubero y Luque, 2014). También se ha desarrollado el concepto de *participación guiada*, desarrollado por Rogoff en 1990, que se centra en cómo las personas se apropian de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas y que aporta elementos relevantes para la tutorización de estudiantes (Cubero y Luque, 2014; Domingo Roget y Gómez Serés, 2014).

Las diferentes orientaciones pedagógicas que se han desarrollado a partir de las ideas de Vygotsky entienden el aprendizaje como un proceso de *construcción conjunta* y otorgan un papel destacado tanto a las interacciones profesor-estudiante como a las de los estudiantes entre sí. En estas interacciones de los estudiantes se pueden generar diferentes mecanismos como la expresión y reconocimiento de puntos de vista contrapuestos o la creación y resolución de conflictos que contribuyen a la construcción conjunta de significados. (Cubero y Luque, 2014).

3.2.2. Pensamiento reflexivo (John Dewey)

Aunque, como se ha señalado anteriormente, la idea de la práctica reflexiva había sido introducida previamente por pensadores como Sócrates, Platón, Aristóteles o Rousseau, se le atribuye a Dewey la formalización y sistematización, a principios del siglo xx, del proceso reflexivo (Hatton y Smith, 1995) y la iniciación del desarrollo del pensamiento reflexivo como propuesta educativa (Gutierrez Giraldo, 2011).

En su obra *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Dewey, 1933/1989) examina los procesos de pensamiento y propone una estructura sistematizada de pensamiento reflexivo. Afirma

que “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 24). De esta manera, lo diferencia de otros procesos mentales a los que solemos denominar “pensamiento”, resaltando su carácter intencionado y el rigor y sistematización en el método. Además, sostiene que otro rasgo diferenciador de este pensamiento es que implica dos fases (p. 27):

- 1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento.
- 2) Un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

Así, el *pensamiento reflexivo* se inicia por una situación de duda, una confusión, una perplejidad, una situación ambigua que da paso a que se desencadenen una serie de procesos internos en busca de una solución. En ese proceso, seguramente, se recurrirá a la experiencia previa en la búsqueda de alguna solución al problema y, además, es necesaria una suspensión del juicio mientras se busca la solución más adecuada. El fin del proceso sería la situación clarificada y resuelta.

Entre uno y otro extremo del proceso reflexivo ha definido cinco fases o aspectos (p. 117):

- 1) *Sugerencias*, en las que la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución;
- 2) Una intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha *experimentado* (vivido directamente) en un *problema* que hay que resolver, una pregunta a la que hay que buscar respuesta;
- 3) El uso de una sugerencia tras otra como idea conductora, o *hipótesis*, para iniciar y guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo;
- 4) La elaboración mental de la idea o suposición como idea o suposición (*razonamiento*, en el sentido en que el razonamiento es una parte de la deducción y no su totalidad); y
- 5) Comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada.

A juicio de este autor, estas fases tan sólo pretenden ser representativas, de manera general, de las características esenciales del pensamiento reflexivo y pueden darse situaciones en que, se subdividan o no, todas sean necesarias. Además, no necesariamente deben adoptar una secuencia lineal, de tal manera que no es necesario cerrar una fase para pasar a la siguiente.

En *Democracia y Educación*, publicada en 1916, defiende que el ser humano es capaz de aprender de la experiencia y a lo largo de la vida. Plantea la necesidad de un enfoque de aprendizaje diferente al tradicional, en que se den más oportunidades a los aprendices para que puedan dedicarse a “hacer cosas y a dialogar sobre lo que surja en el curso de las acciones” (Dewey, 1916, citado por Brockbank y McGill, 2008, p. 38). Describe cinco elementos esenciales del aprendizaje subrayando que son los mismos que los de la reflexión: 1) una auténtica situación de experiencia; 2) un problema auténtico en esa situación; 3) información y observación de la situación; 4) indicación de soluciones de las que sea responsable el aprendiz; 5) oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante la aplicación, para dejar claro su significado y descubrir por uno mismo su validez (Brockbank y McGill, 2008).

En *Experiencia y educación* (Dewey, 1938/2004) cuestiona la educación tradicional por considerar que se centra en la imposición de conocimientos desde arriba y fuera de la persona; en la transmisión de información y destrezas que han sido elaboradas en el pasado y que no han sido generadas por la persona que aprende. Cree que el problema central no es cómo debe enseñar el profesor, sino cómo debe aprender el estudiante; que existe una íntima relación entre la experiencia real y la educación, y que el hacer es básico para el aprendizaje. En el contexto educativo, el pensamiento reflexivo es la forma de aprendizaje hacia la que se debe dirigir al estudiante. Según este autor “Reflexionar es mirar a lo que se ha hecho con el fin de extraer el sentido neto que constituye el capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias. Ello constituye la médula de la organización intelectual y del espíritu disciplinado” (p. 12). Bajo estas premisas, el docente debe cambiar su rol tradicional y pasar a actuar como un facilitador del pensamiento reflexivo: “cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente [respecto al enfoque tradicional]. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía de las actividades del grupo” (p. 99). Tomando como modelo el método científico plantea que el profesor debe proporcionar problemas que partan de la experiencia del estudiante y que se hallen dentro de sus posibilidades. El estudiante plantea hipótesis y actúa con ellas para comprobarlas. Finalmente, debe realizar una revisión y resumen reflexivos para extraer aquello que pueda ser utilizado en situaciones posteriores. De esta manera, los nuevos hechos e ideas obtenidos por este método se

convierten en el campo para experiencias posteriores en que se presenten nuevos problemas, dándose así un proceso en espiral continua que es fundamental para el aprendizaje.

3.2.3. Modelo de aprendizaje experiencial (David Kolb)

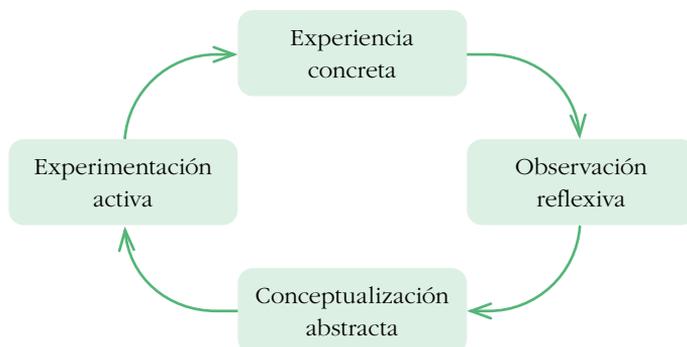
Otra teoría que proporciona una base para fundamentar la enseñanza práctica, que pone de relieve el papel de la experiencia y la reflexión sobre esta en el aprendizaje del adulto, es la Teoría de Aprendizaje Experiencial, formulada en la década de 1980 del siglo pasado por David Kolb (Kinsella, 2001) y en la que se basa su *modelo cíclico reflexivo de aprendizaje experiencial* (Cerecero Medina, 2019). Este modelo fue presentado en 1984 y actualizado en 2015 (Kolb, 2015). Tiene sus orígenes, por una parte, en propuestas cognitivas y racionales de Dewey, Piaget y Lewin y, por otra, en perspectivas sociales y humanistas de Rogers y Freire (Domingo Roget, 2008).

De acuerdo con este modelo, el punto de partida del aprendizaje es la experiencia, que proporciona elementos para la reflexión y la construcción de nuevos conocimientos que pueden ser generalizados y testados mediante nuevas experiencias (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014).

Kolb (2015) define el *aprendizaje experiencial* como “el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (p. 49). En esta definición se destacan tres elementos: proceso de adaptación y aprendizaje —en oposición a contenidos o resultados—, conocimiento, como proceso de transformación —en oposición a entidad a ser adquirida y transmitida—, y aprendizaje como transformador de la experiencia, tanto en sus formas objetivas como subjetivas.

Este proceso de aprendizaje experiencial es descrito como un ciclo de cuatro etapas: la experiencia concreta (vivenciar la experiencia recibiendo estímulos y respondiendo a ellos); la observación reflexiva de esa experiencia (reflexionar y analizar la experiencia); la conceptualización abstracta sobre el significado de la experiencia (elaborar conceptos y teorías que se aplicarán a la realidad); y la experimentación activa (aplicar y someter a prueba los nuevos conocimientos). En la **figura 1** se ilustra este ciclo.

Figura 1. Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb



Nota: Traducido y adaptado de “Experiential Learning. Experiences as the source of learning and development” (p. 51), por D. Kolb, 2015, Pearson FT Press.

El conocimiento es producto de la combinación de dos dimensiones relacionadas dialécticamente: la de recoger información (captación de la experiencia) y la de interpretar y actuar sobre esa información (transformación de la experiencia). Se plantean dos modos de captar la experiencia, la experiencia concreta y la conceptualización abstracta, y dos modos de transformar la experiencia, la observación reflexiva y la experimentación activa. Se visualiza el aprendizaje como un proceso recursivo en que las experiencias concretas son la base para la observación y la reflexión. Estas se asimilan y sintetizan en conceptos abstractos de los que se pueden extraer nuevas implicaciones para la acción, y estas implicaciones se pueden probar y sirven de guía para crear nuevas experiencias. De este modo, el ciclo de aprendizaje puede visualizarse también como “una espiral de aprendizaje que nos integra en una coevolución de transacciones mutuamente transformadoras entre nosotros y el mundo que nos rodea” (p. 61). El rol del docente es facilitar el paso de una etapa a otra del aprendizaje y la transferencia a otros contextos, de manera que la comprensión de la experiencia se vaya enriqueciendo, ampliando y dotando de profundidad en cada vuelta de espiral.

Kolb afirma que los principios del aprendizaje experiencial pueden aplicarse en diferentes diseños educativos, como prácticas, laboratorios o simulaciones.

Así, de acuerdo con este modelo, en su experiencia en el prácticum, el estudiante experimenta multitud de situaciones que le llevan a la reflexión y a revisar y refor-

mular conceptos, que pondrá a prueba cuando tenga la ocasión de experimentar una situación similar. De este modo, la experiencia tendrá una doble función, por una parte, aportará vivencias de las que el estudiante extraerá conocimiento y, por otra, en la fase de experimentación activa, el estudiante podrá hacer aportaciones teóricas a su propia práctica.

3.2.4. Prácticum reflexivo (Donald Schön)

Como se ha mencionado anteriormente, Schön cuestionó el modelo educativo basado en la racionalidad técnica por considerarlo insuficiente para dar respuesta a las situaciones que enfrentan los profesionales en su práctica cotidiana.

Este autor sitúa el prácticum en el centro del proceso de aprendizaje. Defiende que el aprendizaje es fruto de los procesos reflexivos que se desencadenan en y a partir de este y que se nutren tanto de los conocimientos científicos como del conocimiento experiencial (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014). De esta manera el prácticum sería un puente entre la universidad y la práctica. En palabras de Schön:

(...) mi diseño para un centro de preparación de profesionales coherente sitúa un prácticum reflexivo en su mismo centro, como un puente entre los mundos de la universidad y de la práctica (Schön, 1992, p. 270).

En su búsqueda de modelos que combinaran el aprendizaje, tanto técnico como del *arte profesional*, Schön se centró en el estudio de los prácticum que se llevan a cabo en algunas escuelas de formación (diseño y música, entre otros) en que el estudiante, a la vez que la aplicación de la teoría científica aprende el *arte de la práctica*. En su obra *La formación de los profesionales reflexivos* (Schön, 1992) examina los elementos reflexivos de estos prácticum que fundamentan el aprendizaje. Haciendo mención a Dewey, argumenta que en estos prácticum los estudiantes aprenden haciendo aquello en lo que buscan convertirse en expertos y para ello son *guiados*, que no enseñados, por profesionales expertos que les inician en las tradiciones de la práctica. Considera que el *arte de la práctica* profesional tiene una serie de características que hace que no pueda ser enseñada, sino aprendida y tutorizada. En el prácticum el estudiante debe aprender a aplicar la teoría, a indagar y a buscar la respuesta correcta a una situación determinada. Pero también, y a este elemento Schön le da especial relevancia, debe aprender a construir y comprobar nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y

maneras de formular los problemas, es decir, la práctica reflexiva. Este prácticum es reflexivo porque busca que el estudiante aprenda a reflexionar en la acción y porque depende de un diálogo reflexivo entre el tutor y el estudiante. Schön propone que este *prácticum reflexivo* sea un elemento vertebrador del aprendizaje de los profesionales y se centra en estudiar esta experiencia de *aprender haciendo* y el arte de *una buena acción tutorial*.

Plantea que el *diálogo* entre tutor y estudiante y las dimensiones afectivas son dos condiciones de partida en este prácticum.

En el diálogo entre el estudiante y el tutor se entremezclan *el decir y el demostrar* del tutor y el *escuchar e imitar* del estudiante. De esta manera se pueden llenar los vacíos que provocan las instrucciones y las demostraciones que tienden a ser incompletas y a tener un grado de ambigüedad. Mediante su ejecución, el estudiante muestra al tutor qué entiende y qué no, y el tutor puede responder aconsejando, criticando, explicando o demostrando. Esta situación podría funcionar como un *diálogo reflexivo* en que el estudiante reflexiona sobre lo que dice o hace el tutor y sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución y el tutor se pregunta qué es lo que el estudiante revela mediante su ejecución y piensa en cuál será la mejor respuesta para ayudarlo. La reflexión que se produce en estos diálogos se puede analizar en una dimensión vertical a modo de una *escalera*, con los siguientes peldaños (Brockbank y McGill, 2008, p. 93):

4. Reflexión sobre la descripción de la reflexión-en-la-acción
3. Descripción de la reflexión-en-la-acción
2. Reflexión-en-la-acción
1. Acción

De este modo, el ascenso por la escalera significa moverse desde la acción hacia la reflexión sobre la acción, convirtiendo la acción en objeto de reflexión. El descenso significa moverse de la reflexión hacia la acción, es decir, actuar a partir de una reflexión previa (Brockbank y McGill, 2008).

A juicio de Schön, cuando se da una situación de bloqueo o confusión, tanto en el tutor como en el estudiante, se puede dialogar sobre esa situación subiendo un peldaño en la *escalera de reflexión*.

Sobre las *dimensiones afectivas*, afirma que las emociones y la disposición para comunicarse son elementos clave en el diálogo entre tutor y estudiante. Considera que, tanto para el estudiante como para el tutor, el aprendizaje de la práctica conlleva un dilema. Cuando el estudiante comienza a practicar sin saber exactamente qué es lo que necesita aprender, se generará un sentimiento de pérdida de control, de aptitud y de confianza y, ligado a ello, se sentirá vulnerable y dependiente. El tutor, por una parte, debe aceptar que no puede decir nada al estudiante que le lleve a comprender desde el principio y, por otra, debe enfrentarse a las reacciones del estudiante ante el dilema en que se ha situado. Es probable que el estudiante que se encuentra en esta situación adopte una postura defensiva y que el dilema del aprendizaje se convierta en una atadura del aprendizaje. En esta situación el tutor y el estudiante pueden entrar en un círculo de equívocos en la comunicación. Evitar que se produzca esta situación de equívocos y facilitar que se dé un diálogo que lleve al aprendizaje dependerá en gran medida de la habilidad del tutor para favorecer una relación abierta de indagación y de su capacidad de reflexionar y animar a la reflexión.

Además del examen y descripción de los elementos reflexivos de algunos casos de prácticums, entre ellos un taller de diseño o ejemplos de casos de supervisión psicoanalítica, Schön hace apuntes de cómo se podría introducir el *prácticum reflexivo* en otro tipo de enseñanza, como en la formación de profesionales de la educación o estudios empresariales. Entre otros, propone la utilización de casos en que los estudiantes pueden aprender, por una parte, a aplicar los principios, es decir, a desarrollar los tipos de razonamiento que permiten determinar las teorías que se deben aplicar en un caso específico; por otra, a utilizar estrategias de indagación para formular problemas que no aparecen reflejados en los principios más conocidos y, finalmente —y en este aspecto hace especial relevancia—, a hacer explícitas las teorías subyacentes que aplican en el planteamiento y resolución del problema.

3.2.5. Aprendizaje reflexivo en la educación superior (Anne Brockbank e Ian McHill)

Para Anne Brockbank e Ian McGill (2008) el *diálogo reflexivo* es una herramienta para promover el aprendizaje profundo y transformador. Un aprendizaje que “no sólo supone deconstruir los significados y las actitudes, sino también su reestructuración mediante la reconceptualización y reconstrucción, un proceso continuo

que se convierte en el tema de nuevos aprendizajes transformadores” (p. 65). Desde esta posición se busca situar el aprendizaje en el estudiante, que este sea crítico en relación con el proceso de aprendizaje, consigo mismo y con el mundo. A su juicio, el *diálogo reflexivo* que permite el aprendizaje críticamente reflexivo:

Compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Por tanto, se cuestionan nuestras premisas sobre el saber, sobre nosotros mismos y nuestro mundo. (...) Este aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo y surge una nueva comprensión. (p. 73).

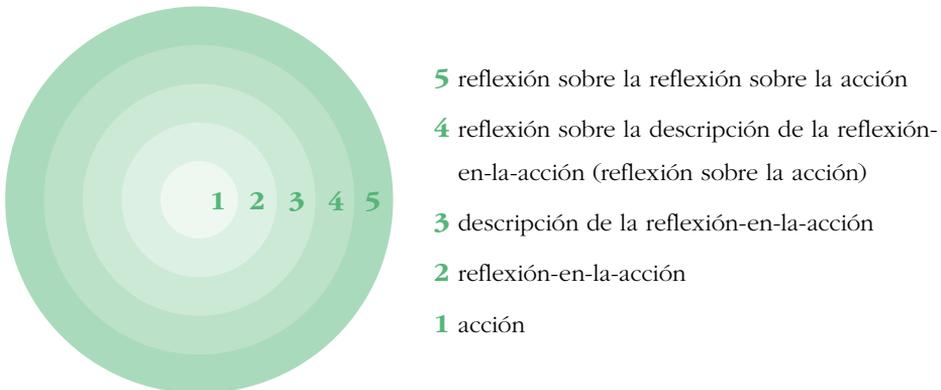
Consideran que el saber y la construcción de significado tienen una naturaleza social y que, por tanto, para que se produzca este aprendizaje es necesario, además del diálogo con uno mismo, el diálogo con los otros. Señalan que la reflexión individual es importante en el diálogo continuo sobre la práctica y puede provocar cambios, pero es insuficiente para el aprendizaje transformador ya que conlleva el riesgo del autoengaño, es decir, que haya terrenos que permanezcan sin explorar, bien porque exista resistencia a abordarlos o bien porque no haya consciencia de ellos. En el diálogo con los otros pueden surgir preguntas sobre temas que no se habían tenido presentes, facilitando una reflexión más profunda y pudiendo llevar, además, a un aprendizaje críticamente reflexivo o aprendizaje de doble bucle, es decir, a cuestionar el paradigma existente. En caso de abandonar ese paradigma y modificar la práctica, se puede iniciar un nuevo ciclo reflexivo, en que mediante la *reflexión en la acción* se compruebe en qué medida se está actuando de acuerdo con el nuevo paradigma. Este tipo de aprendizaje depende en gran medida de las relaciones que se establezcan, siendo la más importante la que se crea entre los estudiantes y el profesor, en que este debe convertirse en *facilitador* del aprendizaje.

La propuesta de estos autores está inspirada en gran medida en la de Schön, pero a diferencia de Schön, que se centra sobre todo en la *reflexión en la acción*, Broc-kbank y McGill ponen el acento en la *reflexión sobre la acción*. Aceptando la importancia que Schön le atribuye a la *reflexión en la acción*, consideran que para estimular un aprendizaje reflexivo que contribuya a la reflexión crítica se debe abordar también la *reflexión sobre la acción*. Definen esta como “situaciones o acontecimientos en los que profesores y estudiantes, conjuntamente, trabajan con el saber en beneficio del aprendizaje; situaciones o acontecimientos que podemos considerar como acciones, aunque de un tipo especial” (p. 93). Estas situaciones pueden ser,

por ejemplo, seminarios en que se pueda reflexionar, entre otros, sobre contenidos o procedimientos. Reconocen que, como postulaba Schön, es difícil producir una buena descripción de la *reflexión en la acción* y que las descripciones que se hagan con palabras siempre serán incompletas, pero añaden que “hay mucho que se puede desvelar y describir con palabras y que puede utilizarse para la reflexión” (p. 93).

Reformulan la *escalera de reflexión* de Schön representando los peldaños como dimensiones para enfatizar las interrelaciones que se producen entre ellas y para evitar el modelo en escalera que, a juicio de estos autores, puede inducir a considerar los niveles de los peldaños inferiores menos importantes que los de los superiores. (Figura 2)

Figura 2. Cinco dimensiones en la reflexión



Nota: Extraído y adaptado de “Aprendizaje reflexivo en la educación superior” (p. 98), por A. Brockbank y I. McGill, 2008, Ediciones Morata.

En la dimensión 1, incluyen el saber proposicional, el saber al uso procedente de la experiencia previa y el *saber en la acción*. En el otro extremo, en la dimensión 5, se reflexiona sobre la *reflexión sobre la acción*. Cada dimensión de la figura incluye todas las situadas por dentro y contempla el pensamiento, el sentimiento y la acción. Así, de acuerdo con este modelo para, por ejemplo, realizar la *reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción* en la dimensión 4, es necesaria, en la dimensión 3, una descripción de la dimensión 2 (*reflexión-en-la-acción*) y, la acción (dimensión 1). En la dimensión 4 tendría lugar el *aprendizaje de bucle sencillo*, en que la reflexión lleva a reforzar la forma de entender o hacer algo dentro de

un campo de acción o paradigma concreto. Por su parte, en la dimensión 5 podría producirse el *aprendizaje de doble bucle*, es decir, se podría tomar conciencia del paradigma en que se está situado sin saberlo, reconocer otros paradigmas, cambiar de paradigma y/o trabajar con distintos paradigmas.

Brockbank y McGill, en su propuesta de aprendizaje reflexivo en Educación Superior abogan por que la reflexión vaya más allá de su uso inconsciente y sea *explícita e intencionada*. Además, plantean que, aunque la reflexión puede ser fruto tanto de una conversación con uno mismo como con otros, en los niveles 4 y 5 es importante el diálogo con los otros, ya que, como se ha mencionado, en el diálogo con uno mismo puede producirse *el autoengaño*, limitando el alcance de la reflexión. Teniendo en cuenta estas premisas, presentan el diseño de una serie de seminarios en que los estudiantes, con la facilitación del profesor, se puedan iniciar en el aprendizaje críticamente reflexivo mediante el diálogo reflexivo.

3.3. Facilitadores de la reflexión

3.3.1. El prácticum

Las perspectivas teóricas presentadas en el apartado anterior inciden en la relevancia de la experiencia para el aprendizaje. La vinculación de los aprendizajes en el prácticum a la experiencia directa lleva necesariamente a acudir a modelos de aprendizaje que se basan en la experiencia y el contexto (Zabalza Beraza, 2011). El prácticum se constituye en un espacio formativo privilegiado en que el estudiante, en un entorno protegido, tendrá la oportunidad, no sólo de aplicar e integrar los conocimientos aprendidos en el aula, sino también —y esto es lo más relevante— de convertirse, en palabras de Schön, en un *experimentador in situ*.

En algunas carreras, principalmente las profesionalizadoras, las prácticas en ámbitos profesionales tienen una larga trayectoria, pero la implantación a nivel global en todas las carreras universitarias no se inicia hasta finales del siglo pasado, identificándose dos momentos decisivos. Por una parte, la publicación del *Real Decreto 1497/1981*, por el que las prácticas adquieren una naturaleza legal (Tejada Fernández, 2020) y la *Ley de Reforma Universitaria de 1983*, por la que pasan de

ser un elemento independiente dentro de las carreras a integrarse en los currículos (Zabalza Beraza, 2011). Por otra parte, la reforma universitaria que se produjo en la primera década de este siglo, relacionada con el proceso de convergencia europea, y que supuso la implementación de la formación basada en competencias en que adquieren relevancia la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional (Tejada Fernández, 2020). En línea con esta implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, se publica el *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio de 2014, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, en el que se señala que:

Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. (p. 60503)

En este Real Decreto se resalta el valor formativo de estas prácticas, enfatizando los fines de formación integral, aplicación y contrastación de conocimientos adquiridos, desarrollo de competencias, facilitación de la inserción laboral, y estímulo de los valores de innovación, creatividad y empoderamiento.

Este paradigma formativo contribuyó a volver la mirada hacia teorías de aprendizaje experiencial basadas en principios pedagógicos de Dewey, Piaget, Bruner, Kolb o Vygotsky, como es el caso del *aprender haciendo* de Dewey o el *modelo experiencial* de Kolb, en que el aprendizaje se produce por medio de círculos recursivos de experimentación y reflexión que contribuyen a una práctica mejor fundamentada y adaptada al contexto en que esta se realiza (Tejada Fernández, 2020; Zabalza Beraza, 2011). Al respecto, Miguel A. Zabalza (2011) subraya que una de las dificultades más importantes de este enfoque es la reflexión y que la riqueza del aprendizaje experiencial dependerá en gran medida de los procedimientos y dispositivos que se pongan en marcha para propiciarla, como grupos de discusión, tutorías o diarios de prácticas entre otros.

En las carreras profesionalizadoras que, como se ha indicado más arriba, tienen una larga trayectoria de prácticas, a medida que las propuestas de Schön sobre la práctica reflexiva han ido despertando interés y, en paralelo a los procesos que se acaban de describir, también se han ido produciendo cuestionamientos de los

modelos de prácticas que se habían implementado históricamente en la formación universitaria de estos profesionales. En este sentido, diversos autores, entre ellos M^a José Criado et al. (2009), Esther M. Figueira y Manuela R. Rivas (2011), José Luis Medina Moya y Silvana Castillo Parra (2006) y Luz Nelly Rivera Álvarez y J. L. Medina Moya (2017), inspirándose en las ideas de Schön, indican que ha habido una tendencia histórica, desde la racionalidad técnica, a considerar el prácticum como un espacio de formación basada en la aplicación de los conocimientos aprendidos en el aula. Alertan de que esta concepción no se corresponde con la realidad, ya que en los contextos reales de la práctica se plantean problemas y preguntas que no pueden ser respondidas aplicando las teorías de manera automática. Desde esta perspectiva se acogen los planteamientos de Schön respecto al prácticum:

El prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del mundo real. (...) Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad. (Schön, 1992, pp. 45-46).

A juicio de Schön (1992), la conceptualización que se haga sobre el conocimiento profesional influirá en cómo se visualice el trabajo que se realice en el prácticum. Como ya se ha señalado, el prácticum puede ser visto como una forma de *preparación técnica* en que se enseñe a aplicar reglas y procedimientos de una forma no conflictiva. También puede verse en términos de *pensar como un/una profesional*. Desde esta conceptualización, los estudiantes aprenderán, además, formas de indagación que sirvan para resolver situaciones problemáticas. Finalmente, el conocimiento puede centrarse en cómo los profesionales actúan en las *zonas indeterminadas* de la práctica. En estas situaciones no pueden aplicar directamente las reglas ni tampoco existe *la respuesta correcta* para cada caso. De acuerdo con esta visión se postula que:

Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, como los arriba señalados, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación. (Schön, 1992, p. 47).

De este modo, el prácticum se concibe como un *proceso de investigación* en que el estudiante, mediante la *reflexión en la acción*, aprende formas de indagación que los profesionales utilizan cuando responden a situaciones inestables, ambiguas y poco claras de la práctica y en el que, a través de la práctica, va adquiriendo el conocimiento práctico. (Medina Moya y Castillo Parra, 2006; Rivera Alvarez, 2013; Schön, 1992). Schön (1992) afirma que estos prácticums son reflexivos “en tanto que persiguen ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción” (p. 48) y que sus rasgos principales son “el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza y el diálogo entre tutor y estudiantes sobre la mutua reflexión” (p. 267).

En otro orden de cosas, el prácticum también es concebido como un dispositivo de aprendizaje de gran relevancia en el proceso de construcción de la *identidad profesional*.

Marcela Andreozzi (2011) señala que, más allá de permitir la aplicación e integración de saberes teóricos y procedimentales que suelen presentarse fragmentados y descontextualizados en la formación académica, el prácticum supone un espacio de tránsito de la posición identitaria de *estudiante* a la de *profesional que se quiere llegar a ser*. Esta autora concibe las prácticas como:

(...) experiencias que aproximan a los estudiantes al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida y de este modo permiten el acceso a una serie de saberes que se articulan en la transformación de “sí mismo” como “otro”. Por esta razón, las “prácticas profesionales de formación” configuran hitos claves de la propia historia de formación, en tanto significan un tiempo de pasaje identitario¹² que deja huella e inaugura el camino de las próximas adscripciones profesionales. (p.101)

Recogiendo la metáfora de Jorge Larrossa, las presenta como un viaje que supone una interrupción, aunque sólo sea temporal, de los hábitos desarrollados en las prácticas académicas y la posibilidad de encontrarse con un mundo que no se conoce y que apenas se imagina.

¹² Andreozzi concibe la identidad como “construcciones siempre en curso, que se crean y recrean a partir de referencias identificatorias prestadas por otros” y afirma que, dado que los entornos laborales son cambiantes, la identidad emerge “como apoyaturas móviles y fluidas en tanto y en cuanto las filiaciones y pertenencias no tienen garantía de por vida” (Andreozzi, 2011, p. 109).

Andreozzi (2011) destaca tres aspectos de la experiencia práctica: *la socialización y transmisión de herencias y legados* que modelan el vínculo con la profesión, *los procesos formativos* que se producen y en que se dan juegos de formación-deformación-reformación que articulan la identidad profesional y, *la alternancia* como principio regulador. En primer lugar, *mediante los procesos de socialización profesional* los estudiantes van internalizando los significados de las instituciones que les acogen y en el transcurso de la práctica van *sedimentándolos*, pasando a ser conocimientos tácitos. Así, los estudiantes van apropiándose de los usos y costumbres de la institución y creando saberes que pautan su comportamiento. Este proceso *natural de sedimentación* de los usos de la institución conllevaría una inhibición del elemento reflexivo. Al respecto de esta sedimentación del conocimiento tácito, M^a José Criado et al. (2009), basándose en el trabajo de Lacey (1997) señalan que existe el riesgo de que los estudiantes, al encontrarse con problemas o contradicciones en la práctica, puedan vivirlas como fracasos personales y no atreverse a plantear estas dificultades a los tutores por temor a las consecuencias que podría tener en su evaluación. Esta situación los puede llevar a desarrollar mecanismos de acomodación para superar la práctica que se van convirtiendo en automáticos e incluso, al ir dominando estas rutinas y estas maneras de hacer, los estudiantes pueden ir sintiéndose cómodos y dejar de cuestionárselos y de reflexionar al respecto. El segundo aspecto que destaca Andreozzi es el de los *efectos formativos en el plano identitario*. La experiencia práctica provoca cambios en los saberes sobre la actividad profesional y en las representaciones sobre los entornos en que se desarrolla esta, influyendo en la construcción de la identidad. Esta acción profesional situada:

(...) supone la movilización de saberes, representaciones y afectos construidos en la historia previa de formación, al mismo tiempo que despierta el desarrollo de nuevos saberes, nuevas representaciones, nuevos afectos. (...) La práctica modela en tanto permite desarrollar conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar y de sí mismos como futuros profesionales. (p. 109).

Así, a medida que los estudiantes avanzan en la práctica, van transitando hacia la reafirmación identitaria pasando, por una parte, de posiciones de mayor dependencia del tutor hacia otras de mayor autonomía y, por otra parte, de concepciones y saberes adheridos a la formación académica a otros vinculados a la apropiación de saberes en la práctica. El tercer aspecto que resalta Andreozzi es el de *la alternancia*, es decir, la existencia de momentos en que predomina la lógica académica y otros en que lo hace la lógica profesional en contextos reales. Esta alternancia puede ser el origen de tensiones dada la disparidad que puede existir entre ambas lógi-

cas. Si los dispositivos de prácticas están diseñados de modo que existan espacios de reflexión en que se pueda volver a la experiencia para analizarla, estas tensiones pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje.

Desde esta concepción las prácticas suponen una estrategia de gran valor formativo ya que facilitan que se produzcan procesos de construcción de la identidad que son muy relevantes para el aprendizaje del estudiante.

Podemos concluir, recogiendo las palabras de Carmen Ruiz Bueno y Antonio Navío Gámez (2019), que afirman que “el prácticum es un escenario de formación que permite la reflexión compartida en y desde la acción, además de la construcción significativa del conocimiento y de la identidad profesional” (p. 1239) y en que “el pensamiento y la práctica reflexiva se erigen como el proceso y la estrategia clave para la formación de profesionales del futuro” (p. 1240).

3.3.2. El tutor académico

De acuerdo con el *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio de 2014, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios* para las prácticas curriculares, el estudiante tiene que ser tutorizado “por un profesor de la universidad y por un profesional que preste servicios en la empresa, institución o entidad donde se realice la misma” (P. 60505). El profesor de la universidad es el tutor académico y se le atribuyen funciones de carácter organizativo, así como de seguimiento y evaluación del estudiante en coordinación con el tutor de la entidad colaboradora. Miguel A. Zabalza (2011) señala que al implementar un modelo de Prácticum es frecuente la preponderancia de los aspectos organizativos y que sólo los programas de prácticas consolidados acostumbran a poder centrarse en los curriculares. Entre las consecuencias negativas de los modelos centrados en aspectos organizativos, destaca el riesgo de que el sistema de tutorización y supervisión sean marginales y heterogéneos ya que, en palabras de este autor, “la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes” (2011, p. 33). Desde esta perspectiva, el tutor tiene el rol de proporcionar la guía y apoyo necesarios para el aprendizaje y un papel relevante en aspectos centrales de la práctica, como la dimensión reflexiva. Carmina Puig-Cruells (2020) deno-

mina al tutor académico “supervisor docente” y afirma que su rol está próximo a una supervisión externa profesional. Este docente guía, orienta y acompaña al estudiante desde un lugar distante de la acción, facilitando la reflexión, el análisis de la realidad compleja de la práctica y la relación de esta con los conocimientos adquiridos en el aula, posibilitando que el estudiante repiense y dé significado a la práctica profesional. La función del tutor académico de orientar al estudiante para la realización de una práctica reflexiva también es formulada por Ángeles Diez-Fernández y Raquel Domínguez-Fernández (2018), quienes abogan por la utilización de enfoques constructivistas que permitan la autorregulación del estudiante y fomenten su capacidad de reflexionar y evaluar tanto el proceso como los resultados de su aprendizaje.

La *facilitación* es considerada un elemento clave para el aprendizaje de la reflexión. El tutor tiene un papel de facilitador, cuestionando los supuestos subyacentes del estudiante y posibilitando que abra la puerta a nuevos planteamientos, a la vez que proporcionándole apoyo (Sandars, 2009). Según Anne Brockbank e Ian McGill (2008), para que se produzca el diálogo reflexivo, el docente deja de focalizar en la transmisión de información y se convierte en facilitador del aprendizaje, centrándose en el estudiante y en su manera de *comprender y apropiarse de los significados*. De esta manera, para estos autores, los principios de *aprendizaje centrado en la persona*, enunciados por Rogers en 1969 en su obra *Libertad para aprender*, son fundamentales para la facilitación. Brockbank y McGill recogen estos principios y formulan sus consecuencias en la *facilitación centrada en la persona*. Entre ellas cabe destacar (p. 170):

- El facilitador clarifica los propósitos de las personas y los fines generales del grupo y se basa en el deseo de cada estudiante de cumplir esos propósitos que tienen sentido para él.
- El facilitador trabaja para poner al alcance de todos el conjunto más amplio posible de recursos para el aprendizaje y se considera a sí mismo como un recurso flexible para uso del grupo.

Por su parte, José Luis Medina Moya y Beatriz Jarauta Borrasca (2013b) sostienen que el aprendizaje depende no sólo de aquello que se enseña y que el trabajo de explicitación, elaboración y reflexión que realice el estudiante tiene un papel preponderante. El rol principal del docente es orientar, organizar y facilitar estos aprendizajes. De acuerdo con estos autores, la facilitación del aprendizaje crítico reflexivo adopta algunos de los siguientes principios (p.129):

- Explicitación en el aula de los procesos de pensamiento y razonamiento que caracteriza las actuaciones expertas.
- Preocupación por las representaciones que los alumnos generan al intentar resolver problemas y realizar tareas intelectuales.
- Creación de un clima estimulante y desafiante que apoye la iniciativa individual del alumnado y acepte el error como un elemento consustancial del propio proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento ante los estudiantes de la complejidad de los problemas de la realidad y la consecuente complejidad de sus soluciones.
- Facilitación de la transferencia de los aprendizajes al contexto cotidiano y profesional del alumnado.
- Fomento, en el aula, del contacto e interrelación entre diferentes disciplinas.
- Combinación armónica entre instrucción y descubrimiento, entre inducción y deducción.

En 2014 Kolb, Kolb, Passarelli y Sharma (Citados por Kolb, 2015) caracterizan cuatro roles desde los que el tutor puede acompañar al estudiante en su progreso en el círculo de aprendizaje experiencial de Kolb: facilitador (ayuda al estudiante a tomar contacto con la experiencia personal y reflexionar sobre ella), experto (ayuda al estudiante a organizar y conectar sus reflexiones con su conocimiento sobre la materia), evaluador (ayuda al estudiante a aplicar sus conocimientos y habilidades para cumplir con los requisitos), y *coaching* (ayuda al estudiante a aplicar los conocimientos para alcanzar las metas). Así, para estos autores, tanto el rol de facilitador como el de experto acompañan al estudiante en la reflexión. Mientras el facilitador utiliza un estilo cálidamente instructivo para que emerjan los intereses, la motivación intrínseca y el autoconocimiento del estudiante, el experto adopta un estilo autoritario y reflexivo y, mientras el experto recurre a las clases magistrales, el facilitador hace uso frecuente del trabajo en pequeños grupos. A juicio de Kolb, aunque los docentes suelen tener preferencia por uno o dos de estos roles, también pueden desarrollar la capacidad y la flexibilidad de adaptarlos para crear un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficaz (Kolb, 2015).

En su *rol de facilitador* del aprendizaje reflexivo en grupos pequeños, el docente fomenta los procesos grupales reflexivos que posibiliten que el estudiante tome la expresión de su pensamiento como objeto de análisis e indagación (Medina Moya et al., 2010). Es importante tener en cuenta que, para que los estudiantes hablen y reflexionen cuando están aprendiendo en grupos pequeños, es esencial que se genere un *clima de confianza* y cooperación, tal que se sientan cómodos para preguntar y

responder a las preguntas y en que no tengan miedo a cometer errores. El buen facilitador fomenta este clima, reduciendo la ansiedad y optimizando la autoconfianza del grupo. (Exley y Dennick, 2007). Esto es particularmente relevante en la fase de inicio del grupo en que los miembros suelen sentirse desorientados y tienden a no expresarse y a no comprometerse con el grupo, sus objetivos y sus tareas hasta que no perciban que son aceptados tal y como son (Tejada Fernández, 1997).

Por otra parte, la creación de *un clima* en que los estudiantes se sientan legitimados a hablar sobre sus emociones también se considera esencial para la reflexión. Dado que las emociones pueden ser una barrera para el aprendizaje, es importante que los estudiantes tomen conciencia de ellas, comprendan su significado y encuentren la manera de “descargarlas, transformarlas o celebrarlas” (Boud et al., 1985, p. 37). Las respuestas emocionales de los estudiantes a las cuestiones que se tratan en las sesiones de reflexión grupal pueden ser variadas e ir desde el exceso de confianza —incluso hasta la agresividad—, al temor a expresar las emociones. Estas respuestas están relacionadas con las diferencias individuales de los estudiantes que, a su vez, están vinculadas a su historia personal, y pueden generar situaciones delicadas y difíciles de abordar en la tutoría. El docente debe ser consciente de que permitir la expresión de los sentimientos tiene sus desafíos y que responder de forma adecuada a las emociones de los estudiantes requiere experiencia. Puede ser útil participar en sesiones de reflexión grupal con compañeros para compartir experiencias y estrategias. (Boud y Walker, 1998; San Rafael Gutiérrez, 2016). Además, pueden darse situaciones que vayan más allá de las habilidades y del rol del docente y también puede suceder que los estudiantes, al ser animados a expresar sus sentimientos, se creen la expectativa de que este les ayudará a lidiar con los problemas que plantean. Es importante que el docente sepa cuáles son los límites de su propia habilidad y de su rol docente y, si se da el caso, derive al estudiante a los profesionales que le puedan ayudar de una manera más adecuada. (Boud y Walker, 1998; Brockbank y McGill, 2008).

Más adelante en este capítulo se presentará *el preguntar* como una potente estrategia reflexiva y se incidirá en el valor de las preguntas del docente como facilitadoras de la reflexión. La forma en que se planteen las preguntas puede tener una gran influencia en las respuestas del estudiante (Exley y Dennick, 2007). Es importante que se genere un clima de respeto y apoyo en que el estudiante se sienta cómodo cuando se le pregunte (Burrows, 1997) y que, al preguntar, el docente sondee sua-

vemente al estudiante y le escuche activamente, evitando comentar extensamente sobre sus respuestas (Seymour et al., 2018). Es recomendable que las preguntas sean claras y que se dé un espacio suficiente para responderlas (Exley y Dennick, 2007), de esta manera el estudiante podrá tomar su tiempo para reflexionar. La manera en que el docente actúe ante la respuesta del estudiante puede ser determinante para inhibir o fomentar la participación de este y del resto del grupo en ese momento y en el futuro. Por tanto, es esencial una escucha activa por parte del docente y una respuesta de validación y apoyo, en caso de que la respuesta del estudiante sea correcta o, en caso de que esta sea incorrecta, la utilización de preguntas de sondeo, evitando comentarios negativos. (Exley y Dennick, 2007). Además, cabe tener presente que la forma de preguntar, sondear o debatir del docente puede actuar como un modelo para que el estudiante aprenda a cuestionar sus propias asunciones, pensamientos y actitudes (Burrows, 1997).

De lo aquí expuesto sobre el rol del tutor académico se desprende que su función es multifacética y que este profesor debería poseer un alto nivel de competencia. Miguel A. Zabalza (2011) plantea que, aunque se ha avanzado mucho en el sistema de tutorización, aún existen bastantes elementos de mejora y que esta mejora se puede alcanzar, entre otros, por medio de una revisión de la manera en que se nombran los tutores académicos, que en ocasiones se convierte en una herramienta para completar los horarios del profesorado y, también, a través de una profundización en la definición de las funciones de los tutores académicos y de las competencias que estos deberían poseer. Por su parte, Schön (1992) subraya que para que el prácticum reflexivo tenga lugar, la institución debe otorgarle a dicha herramienta de aprendizaje un alto status y que los tutores deben ser profesores universitarios de primera categoría. Al respecto, afirma:

En un prácticum reflexivo, el papel y el estatus de un tutor prima sobre el de un profesor tal y como se entiende generalmente la enseñanza. La legitimidad de un tutor no depende de sus dotes de erudito o de su competencia como conferenciante, sino del arte de su práctica de tutorización. (p. 272).

De las fuentes consultadas, sobre la competencia del tutor se ha podido recoger que, para facilitar la reflexión en grupo, es relevante que, además de conocimientos amplios sobre la materia (Brockbank y McGill, 2008; Souto, 2000), cuente con conocimientos sobre procesos reflexivos (Graham y O'Brien, 2020) y entrenamiento en el uso de estrategias reflexivas (Rodríguez García y Medina Moya, 2016); habilida-

des de facilitación en general (Brockbank y McGill, 2008; Exley y Dennick, 2007) y de facilitación de la reflexión en particular (Beauchamp, 2015; Lindberg et al., 2018; Rodríguez García y Medina Moya, 2016). También es importante que disponga de conocimientos sobre procesos grupales (Souto, 2000) y sobre dinámica de grupos (San Rafael Gutiérrez, 2016). Finalmente, diferentes autores (Brockbank y McGill, 2008; Gallagher et al., 2017; Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013b; Schön, 1992) inciden en la relevancia de que el tutor sea un profesional reflexivo y un modelo de reflexión para el estudiante.

3.3.3. El estudiante

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es una construcción de significados en que el estudiante, bien de manera individual o bien como resultado de la interacción social, es un constructor activo de su conocimiento. Esta construcción supone un proceso de elaboración personal en que el estudiante no es un receptor de conocimientos, sino que actúa de mediador, seleccionando, evaluando e interpretando la información para atribuirle significado a la experiencia. (Cubero, 2005).

Para Ernst von Glasersfeld la reflexión es fundamental en la construcción de significado y tan sólo puede llevarla a cabo el propio aprendiz. En sus palabras: “No hay comprensión sin reflexión y la reflexión es una actividad que los estudiantes han de realizar por ellos mismos. Nadie más puede hacerlo por ellos” (Glasersfeld, 1995, citado por Cubero, 2005, p. 67). Esta actividad reflexiva implica, más allá de los procesos cognitivos, a la persona en su totalidad, incluyendo las dimensiones afectivas y emocionales de esta (Serrano y Pons, 2011).

En su aprendizaje en la práctica, el estudiante necesita ensamblar conocimientos, evaluar y construir su propio conocimiento. Es decir, no solo recibe el conocimiento de los expertos, sino que adopta un papel activo, integrándolo de manera reflexiva y haciendo uso de él de forma flexible para adecuarlo a cada situación de la práctica (Hooper y Wood, 2016) y para ir encontrando sus propias respuestas a los dilemas que se le irán planteando en esa práctica (Rodríguez García y Medina Moya, 2016).

Según Schön (1992) los elementos esenciales de la práctica profesional se aprenden haciendo. Es frecuente que, en los estadios iniciales de la práctica, los estudiantes experimenten sentimientos de confusión, frustración e inutilidad, ya que

no pueden comprender lo que necesitan aprender y perciben el hacer y el arte profesional como algo misterioso y difícil de conseguir. A pesar de ello, deben comenzar a experimentar ya que los elementos esenciales del arte profesional se aprenden haciendo. Con frecuencia los tutores no son capaces de hacer buenas descripciones de ese arte profesional para transmitirlos al estudiante y, en caso de que pudiesen hacerlo, lo más probable es que los estudiantes no pudiesen comprenderlas. De esta manera, el estudiante debe comenzar a practicar antes de saber lo que está haciendo y mediante esa práctica ir comprendiendo por sí mismo el proceso, convirtiéndose en el *auto-formador imprescindible*. Esto implica, por una parte, una disposición del estudiante a comenzar a practicar en ese estado de confusión y, por otra, una capacidad de este y del tutor de comunicarse de una manera eficaz y de reflexionar en la acción. El estudiante que reflexiona en la acción trata de descifrar, construir y verificar los significados que el tutor trata de transmitirle cuando le da indicaciones o realiza demostraciones, aun en el caso de que estas no estén en consonancia con sus conocimientos anteriores. Cuando imita al tutor de una manera reflexiva, intenta reproducir los elementos esenciales que ha observado en la ejecución del tutor, prestando atención y regulando las semejanzas y diferencias con esta y, si es necesario, introduciendo improvisaciones que le ayuden a descubrir y verificar lo que el tutor trataba de mostrarle. Además, cuando ejecuta de manera espontánea, el estudiante puede reflexionar sobre su conocimiento en la acción, para indagar sobre qué le ayuda y qué le retrasa en su tarea de aprendizaje. En todos los casos el estudiante adopta la actitud de responsabilizarse de su aprendizaje y a la vez estar receptivo a la ayuda del tutor. (Schön, 1992).

La enseñanza reflexiva parte de la premisa de que el estudiante es partícipe de esta y tiene un rol activo, comprometido y realizador (Brockbank y McGill, 2008; Medina Moya y Jarauta Borrascas, 2013b) efectuando una tarea de explicitación, elaboración y reflexión a partir de las experiencias previas (Medina Moya y Jarauta Borrascas, 2013b), dándose así, una interacción continua entre la práctica y la reflexión (Brockbank y McGill, 2008). Supone una movilización consciente de los significados y “un movimiento de introspección, de volverse sobre sí mismo para identificar y precisar el alcance y repercusión de los propios modos de pensar, sentir y actuar, recuperando situaciones, contextos, impresiones, sentimientos, propósitos, lagunas, contradicciones, carencias y expectativas” (Pérez Gómez, 2008, pp. 67-68). Este proceso individual de aprendizaje involucra emociones y sentimientos, otorgando

relevancia al yo y a la subjetividad en la manera de comprender y apropiarse de los significados y, por tanto, en la construcción del conocimiento (Fullana et al., 2016) y de la propia identidad profesional.

Como se ha expuesto con anterioridad, *la facilitación* es un elemento fundamental para el aprendizaje de la reflexión y se vincula a esta con el *aprendizaje centrado en la persona*. El *enfoque de aprendizaje centrado en la persona* pone énfasis en la participación activa del estudiante en su aprendizaje (Emslie, 2012) y reconoce su autonomía y la responsabilidad que tiene en su crecimiento y desarrollo personal (Exley y Dennick, 2007), siendo la tarea del docente la facilitación de dicho aprendizaje, proporcionando las condiciones para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje del estudiante (Pérez Gómez, 2008). Para ello es importante orientar el aprendizaje hacia los propósitos que tienen sentido para el estudiante (Brockbank y McGill, 2008).

3.3.4. El grupo de aprendizaje

José Tejada Fernández (1997) define el grupo como “un conjunto de personas que se interrelacionan mutuamente, que persiguen unos objetivos comunes, más o menos compartidos, se definen a sí mismos y son definidos por los demás como miembros del grupo, construyen normas relativas a asuntos de interés común, y participan de un sistema de roles entrelazados.” (p. 12). Para este autor la percepción de una meta común es un aspecto esencial ya que implica una motivación por un objetivo y la conciencia de la importancia de realizar un esfuerzo de colaboración, de sumar esfuerzos para alcanzar esta meta y de la interdependencia de los miembros del grupo en el logro de esta. Por su parte, las normas del grupo, sean implícitas o explícitas, suponen un marco de referencia para su funcionamiento, ya que lo estructuran a nivel interno, distribuyen los recursos para el logro de objetivos, reducen los conflictos y regulan las relaciones. Finalmente, los diferentes roles que se desempeñan en el grupo permiten alcanzar los objetivos.

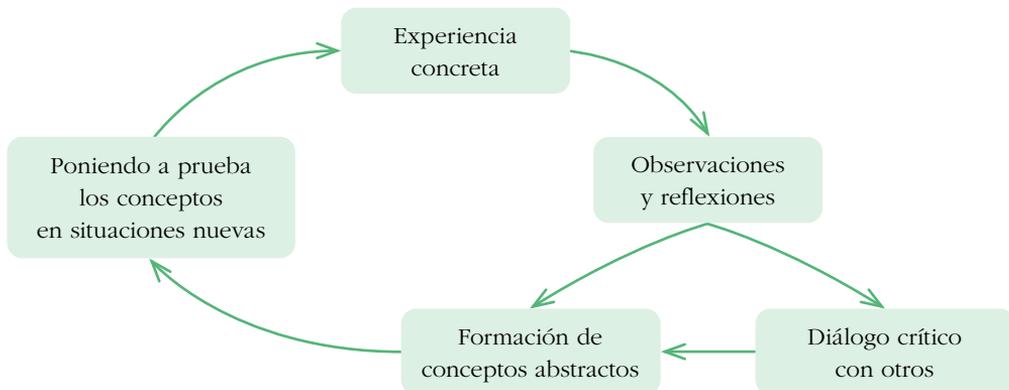
Tejada Fernández (1997) diferencia dos tipos de grupos, *los primarios y los secundarios*. Considera los grupos que se dan en el ámbito escolar como parte de los grupos primarios ya que “son grupos pequeños compuestos por un número reducido de personas, en los que sin duda existe comunicación, mutuo conocimiento y mutua aceptación entre los miembros.” (p. 12). Partiendo de la conceptualización

de grupo de Anzieu y Martín (1972), identifica cinco características de los grupos primarios: 1) el número de miembros es restringido, facilitando la existencia de numerosas relaciones y que estas se den cara a cara; 2) todos los miembros persiguen fines comunes, esta persecución se realiza de manera activa y permanente; 3) se producen relaciones afectivas que con frecuencia pueden ser intensas; 4) dado que existe una gran interdependencia entre los miembros del grupo, aparecen intensos sentimientos de solidaridad; 5) el grupo establece un conjunto de normas, de creencias, de ritos y de signos, que le son propios y lo distinguen y diferencian de otros. (Tejada Fernández, 1997).

Concibe la estructura del grupo como una “configuración relativamente estable que conforma las relaciones existentes entre los miembros en el seno del grupo” (Tejada Fernández, 1997, p. 35) y postula que está condicionada por el contacto interno de los miembros entre sí y por la especialización de roles para conseguir los objetivos del grupo. Al analizar la estructura del grupo identifica dos tipos: por una parte, *la estructura formal*, que tiene que ver con la organización jerárquica y funcional del grupo, que tiene un carácter oficial y obligatorio y que está constituida por los elementos explícitos y manifiestos, como el tamaño del grupo, la distribución física o las tareas explícitas que ejecuta el grupo y, por otra parte, *la estructura informal*, relacionada con la afectividad que reina en el grupo y las relaciones que se generan a partir de esta. Sostiene que el grupo y su dinámica son un recurso metodológico de gran valor pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, entre otras aportaciones, la discusión y el intercambio de las formas de pensar que se da en su seno facilita la construcción de una operación intelectual o la revisión de ideas anteriores. (Tejada Fernández, 1997). De esta manera se señala su valor como facilitador de la reflexión.

Respecto al valor del grupo en la reflexión Elwyns Glyn et al. (2016) argumentan que la teoría de aprendizaje experiencial no incorpora de manera explícita el papel del grupo e introducen un nuevo bucle en el círculo del aprendizaje experiencial de Kolb, para representar cómo el diálogo con los otros puede incrementar las posibilidades de que la reflexión transforme el significado. Este sería un valor añadido de la discusión en grupo con respecto a la reflexión individual. En la **figura 3** se muestra el círculo del aprendizaje experiencial en que se ha incorporado el nuevo bucle. (Para ver la propuesta original de Kolb, consultar el apartado 3.2.3. “Modelo de aprendizaje experiencial”).

Figura 3. Efecto del trabajo en grupo en el ciclo de aprendizaje experiencial



Nota: Traducido y adaptado de “Groups. A guide to small group work in healthcare, management, education and research” (p. 178), por E. Glyn et al., 2016, CRC Press.

Además, para Kate Exley y Reg Dennick (2007) uno de los objetivos del trabajo en grupos pequeños es el desarrollo de una práctica reflexiva ya que “al revisar y reflexionar sobre sus acciones, los estudiantes pueden aprender de sus éxitos y fracasos y, de ese modo, desarrollar sus destrezas y su comprensión, así como planear el aprendizaje futuro” (p. 12).

Marta Souto (2000) diferencia entre *didáctica en grupos* y *didáctica grupal*. Plantea que la *didáctica en grupos* consiste en la utilización de metodologías y técnicas grupales basadas en la actividad y participación de los estudiantes que son organizadas y dirigidas por el docente. Tiene, por tanto, un enfoque directivo tradicional. Por su parte, el abordaje de la *didáctica grupal* va más allá de plantear técnicas de trabajo en grupo. Desde este abordaje se realiza la siguiente conceptualización de grupo de aprendizaje:

(...) una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes, que se expresan en los objetivos del grupo son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros. (Souto 1987, citada por Souto, 2000, p. 49).

Así, el aprendizaje se constituye como un *proceso de cambio conjunto* que tiene lugar por la comunicación intergrupala que, a su vez, es resultado de la relación dinámica de los miembros, la tarea y las técnicas, entre otros. En el grupo de apren-

dizaje se da la integración dinámica de tres procesos, el grupal, el de aprendizaje y el de enseñanza. En palabras de esta autora: “el grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza)” (Souto, 1987, citada por Souto, 2000, p. 50).

Souto (2000) conceptualiza lo grupal desde dos vertientes, por una parte, como “una perspectiva de análisis de situaciones de enseñanza aprendizaje tal y como se producen en instituciones específicas” (p. 52). Por otra, como “un campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc., donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje” (p. 52). Considera que lo grupal toma formas diversas y cambiantes, *las formaciones grupales*, que adoptan rasgos peculiares dependiendo de las instituciones y los sujetos que participan. Estas formaciones se originan y desarrollan en un espacio transicional entre la persona y la institución; espacio en el que conviven las expectativas, deseos y necesidades conscientes e inconscientes de la persona y de la institución. Define estas formaciones como “las construcciones específicas, peculiares que se conforman en los procesos dinámicos, a partir de las interacciones entre los sujetos, en localizaciones espacio-temporales y en contextos institucionales y sociales particulares” (p. 16). Este carácter dinámico proporciona una oportunidad de “devenir, de construirse, de autoorganizarse abierta y flexiblemente” (p. 53).

En su análisis de la noción de *dispositivo* en la docencia universitaria, Souto (2019) presenta a este desde tres perspectivas, siendo una de ellas la grupal. Entiende que el dispositivo es un artefacto o instrumento que “dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro.” (p. 6) En el caso de la formación universitaria el dispositivo puede tomar diferentes formas que facilitan la planificación de la docencia por parte de los docentes y la formación integradora de los estudiantes. Tiene la característica de —a partir de unos elementos preestablecidos como los tiempos, los objetivos, los marcos teóricos, entre otros— ofrecer un espacio flexible que se construye y toma formas múltiples para dar respuesta a las necesidades heterogéneas de la formación. En este marco, el *dispositivo grupal* añade otras características, que le dan densidad y profundidad a la noción de dispositivo, que están

vinculadas a su carácter revelador y provocador de aprendizajes en el grupo, “en tanto que plantea la inclusión del componente emocional y la creación de un espacio intersubjetivo donde la fomentación y la circulación de lo imaginario y lo simbólico se hace posible” (p. 11). A propósito de las emociones, Valeria Falletti (2015) subraya que la inclusión de estas en el proceso de aprendizaje es uno de los valores del grupo. Afirma que en este se trabaja con tres componentes que están presentes en los procesos de aprendizaje: *la afectividad, la información (transmisión de contenidos teóricos) y la producción del grupo*. Cuando determinada comunicación produce en el sujeto rechazo o atracción, se moviliza la afectividad. Esta puede emerger “en una dirección pasiva al ser golpeada por la información, generando así una actitud de queja y malestar; o bien en una dirección activa al ser motor de búsqueda de nueva información” (p. 203).

A juicio de Souto, el dispositivo grupal reúne las siguientes condiciones (Souto, 2019, p. 12):

- Revelador de aprendizajes previos y nuevos y de representaciones conscientes e inconscientes, de imaginarios compartidos, etc.
- Analizador: analiza los significados que se revelan y las acciones que se producen. Las situaciones, los problemas, los aprendizajes, los conflictos, etc. Este análisis implica una posición de reflexividad y de inclusión de elementos teóricos para ayudar a la elucidación de los procesos.
- Organizador de los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha para la formación, en el sentido de trayectos posibles que los sujetos pueden realizar a partir de las combinaciones que ofrece; organizador también de los componentes del mismo dispositivo y de sus relaciones que van variando sobre la marcha.
- Provocador: genera, promueve, incentiva procesos de transformación, de aprendizaje, de pensamiento, de crítica, de autonomía en el grupo y en cada sujeto.
- Facilitador de los procesos y formaciones grupales, de las relaciones interpersonales a nivel consciente e imaginario, para lo cual dispone de modalidades de coordinación, de técnicas de producción, de regulación, de elucidación, de estrategias de enseñanza, de construcciones metodológicas que se crean en cada caso.

- Flexible y abierto a modificaciones propias de la incertidumbre y la impredecibilidad de las situaciones que se viven en su interior y en la relación con el afuera. Es decir, flexible y abierto a cambios, incluyendo lo inesperado, el azar, el evento y modificándose en función de ellos.
- Dinámico, en tanto dispone ciertos componentes y reglas que facilitan el movimiento, la dinámica grupal, los procesos de aprendizaje en los sujetos. Se va construyendo desde las interacciones, en la complejidad de los procesos y relaciones que se dan en su interior, está abierto al cambio, a la combinatoria, a la paradoja y la contradicción que lo motorizan.
- Creativo, es una invención en tanto construcción metodológica, pensada en función del conocimiento de las demandas de quienes participan en él y de la institución.
- Contenedor, es decir que genera un espacio de contención que permite la aparición de múltiples respuestas cognitivas y emocionales, creando un clima que facilite la transformación de los sujetos involucrados y donde el encuadre y el coordinador sean garantes de la calidad emocional y funcional del dispositivo.

Entre los dispositivos grupales que propone incluye los grupos de reflexión, los de análisis de prácticas, los de técnicas psicodramáticas o los talleres de análisis de casos.

De esta manera, el grupo se revela como una herramienta valiosa en la práctica educativa ya que posibilita que los estudiantes compartan conocimientos y experiencias, creando un espacio de discusión e intercambio que facilita la revisión de las propias ideas y un proceso de cambio conjunto. Además, su propia naturaleza compleja, flexible e incierta, le convierte en una experiencia de gran potencial reflexivo.

3.3.5. El preguntar

La realización de preguntas por parte del profesor se considera una estrategia clave en el aprendizaje. Los docentes la utilizan para comprobar los conocimientos adquiridos y también para estimular las funciones cognitivas de nivel superior. Ken Bain (2007) afirma que las preguntas son cruciales para construir conocimiento

ya que “apuntan a los huecos de nuestras estructuras de memoria y son críticas para indexar la información que retenemos cuando desarrollamos una respuesta para esa pregunta” (p. 42). En relación con su carácter constructivo, las preguntas pueden servir para generar cadenas de preguntas y respuestas que den lugar a procesos dialéctico-reflexivos y constituirse así en un potente recurso de la enseñanza reflexiva (Medina et al., 2016; Medina Moya et al., 2019; Rivera Álvarez y Medina Moya, 2017).

Desde una perspectiva pragmática, la pregunta ha sido definida como “una petición de información realizada por medio de un enunciado interrogativo directo” (Escandell Vidal, 1987, p. 424). Gramaticalmente, estos enunciados interrogativos han sido clasificados, atendiendo a la respuesta esperada, como totales —que requieren una respuesta afirmativa o negativa—, disyuntivos —que solicitan elegir entre dos o más alternativas—, de confirmación —que piden una confirmación o negación de una afirmación— y, parciales, —que solicitan información— (Contreras, 1999, p. 1934).

Ya en el ámbito de educación, José Luis Medina Moya et al. (2010) afirman: “Cuando, durante el desarrollo de la sesión, un profesor plantea una pregunta sobre un hecho, sobre un conjunto de ideas o sobre un tópico concreto, nos hallamos ante un caso de interrogación didáctica” (p. 27). Rosario Morata Sebastián y Manuel Rodríguez Sánchez (1997) definen la *interrogación didáctica* como “la sollicitación verbal o gestual que exige una respuesta también verbal o factual, y que se realiza en contextos educativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 155). En su clasificación del tipo de preguntas, añaden a los enunciados de naturaleza puramente interrogativa, *las preguntas indirectas*, que definen como aquellas “en las que la modalidad inquisitiva queda de alguna forma disimulada pero que incita igualmente a una respuesta concreta” (p. 155) y *los actos* que, sin ser interrogaciones buscan provocar en el estudiante una acción equivalente a una respuesta. Estos actos se presentan, entre otros, como frases incompletas o la sollicitación de elección entre posibles alternativas.

Otra tipología de preguntas que está ampliamente extendida y que ha sido objeto de estudio en educación, es la de *preguntas abiertas y preguntas cerradas*. Las preguntas abiertas son aquellas que aceptan diferentes respuestas; que no tienen una respuesta conocida y no constriñen la respuesta del estudiante. En contraposición, las preguntas cerradas son aquellas que sólo tienen una respuesta aceptable y, por

tanto, limitan la posibilidad de respuesta del estudiante (Lee y Kinzie, 2012). Las preguntas abiertas proporcionan al estudiante la oportunidad de tomar conciencia de su conocimiento y de rectificar en caso de error y provocan operaciones cognitivas de orden superior. Además, con frecuencia facilitan la elaboración y la transición de un nivel cognitivo a otro superior. Por el contrario, las preguntas cerradas suelen centrarse en la memoria, estimulando que el estudiante permanezca en el mismo nivel cognitivo (Kim, 2015).

Otra clasificación utilizada con frecuencia para categorizar es la taxonomía de Bloom (1956): conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Partiendo de esa taxonomía, las preguntas se han clasificado también como de *bajo y alto nivel cognitivo*. Mientras que las preguntas que implican conocimiento o comprensión se consideran de bajo nivel cognitivo, las que exigen síntesis y evaluación se contemplan como de alto nivel cognitivo y, las de aplicación, se clasifican como uno u otro nivel cognitivo dependiendo de los autores. (Merisier et al., 2018, p. 108).

Por su parte, Gisela Ernst-Slavit y Kristen Pratt (2017) consideran que las *preguntas reflexivas* son aquellas que “promueven la discusión, generalmente a partir de las respuestas de los estudiantes, para estimular su razonamiento y modificar, confirmar o tomar en consideración su propio pensamiento” (p. 4). Esta concepción de la pregunta reflexiva va más allá de la mera pregunta-respuesta y nos lleva a la noción de *interrogación didáctica* en que el profesor va formulando preguntas a los estudiantes a partir de sus respuestas y preguntas. Un ejemplo paradigmático de este tipo de interrogación es el *método socrático*. Sócrates defendía que el maestro no debía inculcar al alumno el conocimiento, como si su mente fuese un cajón vacío en el que se pudiesen introducir las distintas verdades, sino que buscaba que los estudiantes tomaran conciencia de sus propios errores y que, por medio de preguntas, ellos mismos llegasen a deducir el conocimiento (Stoddard y O’Dell, 2016; Zuleta Araújo, 2005). El docente, en lugar de dar respuestas a los estudiantes, les formula preguntas para hacerse una idea lo más precisa posible de su comprensión y para estimular su pensamiento crítico y la reflexión (Dinkins y Cangelosi, 2019). El método socrático persigue, mediante el encadenamiento de preguntas y respuestas, guiar el pensamiento del estudiante hacia el descubrimiento de las ideas que el profesor quiere mostrar. Estos diálogos se pueden constituir en una potente herramienta reflexiva ya que, si se desarrollan bien, provocan en el estudiante una reflexión sobre lo que dice el profesor y sobre el conocimiento tácito que tiene sobre el tema

que se está tratando y, a la vez, el profesor reflexiona, por una parte, sobre lo que el estudiante, mediante sus respuestas, muestra sobre su conocimiento o dificultades y, por otra, sobre cómo calibrar las preguntas para ir guiando el razonamiento del estudiante en la dirección deseada (Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013b).

Cary A. Brown et al (2009) afirman que la indagación y la búsqueda de evidencias son básicas en terapia ocupacional. Expresan que la interrogación socrática, dado su énfasis en la reflexión y en la lógica, proporciona un método estructurado para construir habilidades de cuestionamiento crítico y de naturaleza reflexiva. Estas habilidades son necesarias, entre otros, para abordar las complejidades de la práctica o buscar evidencias que sustenten la intervención. Argumentan que este método puede aportar una estructura de indagación para la práctica centrada en el cliente, en que es esencial explorar diferentes alternativas y apreciar las implicaciones de un problema desde diferentes perspectivas. Estas autoras abogan por el uso de las seis categorías de preguntas socráticas identificadas por Paul (1993) como herramienta para analizar los supuestos que guían la toma de decisiones en la profesión. Para ilustrar cómo esta tipología de preguntas puede utilizarse en terapia ocupacional, presentan un ejemplo de preguntas que se podrían hacer ante una decisión política que obligase a los terapeutas ocupacionales de un servicio de rehabilitación física a limitarse a confeccionar férulas de mano exclusivamente en el contexto hospitalario, dejando de lado la intervención comunitaria. (Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de las seis categorías de preguntas socráticas identificadas por Paul

Tipología de preguntas	Ejemplos de preguntas
<i>Preguntas aclaratorias</i>	-¿Estás teniendo en cuenta a todos los usuarios o sólo a los ingresados? -¿Cómo has llegado a esta decisión?
<i>Preguntas para comprobar supuestos</i>	-¿Puedes pensar en algún usuario que no pudo asistir en ese momento? -¿Alguien ha sugerido que las férulas no se pueden hacer de manera efectiva fuera del departamento?
<i>Preguntas que exploran razones y evidencias</i>	-¿Nos puedes explicar más sobre las razones de la decisión?
<i>Preguntas sobre puntos de vista o perspectivas</i>	-¿Cuáles serán los beneficios? -¿Qué problemas se prevén con esta elección?



»

Tipología de preguntas	Ejemplos de preguntas
<i>Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias</i>	–¿Cómo se relaciona esto con la Carta de Derechos del Paciente? –¿Cómo se puede gestionar el uso de las férulas en pacientes encamados que están en la comunidad?
<i>Preguntas sobre las preguntas o de naturaleza reflexiva</i>	El terapeuta puede preguntarse, ¿Por qué mi reacción inmediata es negativa? ¿Qué haré si no estoy de acuerdo con las respuestas? ¿Qué significa esto para mi práctica?

Nota: Traducido y adaptado de “Questioning: A critical skill in postmodern health-care service delivery” (p. 208), por C. A. Brown et al., 2009, *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(3).

También en relación con la concepción de la interrogación didáctica como una secuencia, esta se ha definido en una estructura típica que, en 1990, Lemke denominó “diálogo triádico”. Esta secuencia es conocida también por las iniciales en inglés de los tres movimientos que la constituyen, IRF, esto es: iniciación, —que habitualmente es una pregunta del docente—, respuesta del estudiante y evaluación o feedback del docente. Se ha observado que, frecuentemente, la pregunta del profesor es cerrada y habitualmente provoca respuestas memorísticas o de bajo nivel cognitivo. Tras la respuesta del estudiante el profesor la valida, en caso de que sea correcta, o la corrige, en caso de que sea errónea. Por tanto, esta secuencia sería de escaso valor en el proceso del estudiante de construir su propio conocimiento (Chin, 2006). Otros autores han estudiado secuencias más complejas que persiguen facilitar un aprendizaje en que se desencadenen procesos cognitivos de nivel superior. Wells, en 1993, observó que el tercer paso del *diálogo triádico* estaba frecuentemente constituido por una secuencia *de seguimiento* en la que el profesor pedía a los estudiantes que clarificasen, ejemplificasen o justificasen, entre otros. Estas secuencias tienen el valor de devolver al estudiante la responsabilidad de repensar y le ayudan a desarrollar las ideas en mayor profundidad (Van Zee y Minstrell, 1997). Mortimer y Scott (2003) ampliaron la estructura IRF y definieron la IRFRF en que, a la tríada inicial se añaden dos nuevos elementos, la respuesta del estudiante y el posterior feedback que recibe del profesor que, de nuevo, puede ir en la dirección de estimular una mayor elaboración por parte del estudiante (Chin, 2006).

Emily Van Zee y Jim Minstrell (1997), a partir del estudio de un caso de un docente experto de física, describieron la *sacudida reflexiva (reflective toss)*, que es una secuencia que se inicia con una afirmación del estudiante, seguida de una pregunta

del profesor y una nueva afirmación del estudiante, que implica una mayor elaboración por su parte. En algunos casos, las secuencias involucran también a otros estudiantes. El docente intenta *captar* qué quiere decir el estudiante y *arrojarle* la responsabilidad de pensar a los estudiantes, no sólo a ese estudiante específico, sino a todos. El docente utiliza estas secuencias de interacción con tres objetivos: clarificar los significados e implicar al resto de compañeros en el tema, fomentar que los estudiantes consideren una variedad de puntos de vista y estimularles a que monitoreen la interacción y su propio pensamiento. El estudio posterior (Van Zee et al., 2001), realizado a partir de casos de cuatro docentes que impartían docencia en diferentes contextos educativos (primaria, secundaria y universidad), aporta resultados similares en cuanto a los objetivos de estas secuencias.

Por su parte, José Luis Medina Moya y Beatriz Jarauta Borrasca (2013b) afirman que la interrogación didáctica con propósito reflexivo, frecuentemente, da lugar a diálogos en que las preguntas adoptan diferentes formas dependiendo de los fines del profesor y que estas preguntas pueden acompañarse de pistas y orientaciones para ayudar al estudiante a construir la respuesta. Así, presentan diferentes tipos de preguntas atendiendo a los fines que persiguen. Por una parte, las *preguntas retóricas*, cuya intención no es obtener una respuesta sino reafirmar los conocimientos de los estudiantes, por otra parte, las *preguntas con fines constructivos* que van dando pistas a los estudiantes y que pueden servir para ayudarlos a que construyan una respuesta determinada, que realicen inferencias e identifiquen las razones de determinadas acciones o preguntas dirigidas a indagar los conocimientos de los estudiantes o realizadas a modo de síntesis y recapitulación.

Desde la perspectiva de la teoría del constructivismo social de Vygotsky, las preguntas pueden utilizarse como *andamiaje* solicitando del estudiante que clarifique, elabore o justifique sus ideas. Para que sirvan de *andamiaje*, es importante que se ajusten al nivel de comprensión del estudiante y, por tanto, estén basadas en las respuestas de este. (Lee y Kinzie, 2012).

Se puede concluir que *la pregunta* es una herramienta clave en la educación que puede conformarse como una poderosa estrategia reflexiva, pero se debe tener en cuenta que la manera en que la plantee el docente provocará diferentes operaciones cognitivas, que pueden ir del simple recuerdo a procesos de orden superior, como la comparación y contraste de ideas y, con ello, determinará el valor reflexivo de

esta (Medina Moya et al., 2010). Con anterioridad (Ver apartado “3.3.2. El tutor académico”) se han expuesto algunas ideas sobre la forma de preguntar por parte del tutor y sobre su influencia en las respuestas del estudiante que es interesante que el tutor tenga en consideración cuando formule las preguntas.

CAPÍTULO 4:

Prácticum y reflexión en el prácticum
de terapia ocupacional

4.1. El prácticum en terapia ocupacional

El Prácticum es considerado como un componente fundamental en la formación de los terapeutas ocupacionales. Para cumplir con las exigencias tanto nacionales como internacionales de formación, los programas de terapia ocupacional deben contemplar la realización de estancias prácticas.

La Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT) exige en las *Normas mínimas para la educación de terapeutas ocupacionales* (2016) que los estudiantes completen un mínimo de 1000 horas de prácticum, las cuales deben realizarse a lo largo de todos los cursos del programa académico. Exige que las plazas de prácticas se ofrezcan en diferentes sistemas de provisión de servicios (hospitalario y comunitario, privado y público, de educación y de salud, entre otros); con abordajes individuales, grupales y poblacionales; para condiciones de salud que afecten a diferentes aspectos de la estructura y función corporal (mentales, sensoperceptivos, motores) y que causen diferentes tipos de limitaciones en las actividades; y en servicios existentes y emergentes.

En el estado español, la titulación de terapia ocupacional está regulada por la *Orden CIN/729/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Terapeuta Ocupacional*, en la que se indica que el plan de estudios debe incluir un módulo de prácticas tuteladas y trabajo de fin de grado con un total de 48 ECTS. Sobre las prácticas señala que deben realizarse en “centros de salud, hospitales y otros centros asistenciales y que deben permitir aplicar teorías, fundamentos, metodologías, técnicas, evaluaciones y valoraciones de terapia ocupacional, trabajando en equipo y desarrollando las habilidades y destrezas propias en diferentes entornos.” (p. 29181). Además, en el *Libro Blanco del Título de Grado de Terapia Ocupacional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (2005) se recomienda que los Planes de Estudios contemplen como mínimo las 1000 horas de práctica exigidas por la WFOT.

De acuerdo con la WFOT (2016), el propósito de las prácticas tuteladas es “lograr que los estudiantes integren el conocimiento, el razonamiento y el comportamiento

profesional dentro de la práctica y desarrollen conocimientos, destrezas y actitudes al nivel de competencia requerido para la calificación como terapeuta ocupacional.” (p. 67). Por su parte, el *Accreditation Council for Occupational Therapy Education* (ACOTE, 2018) afirma que las prácticas deben “promover el razonamiento clínico y la práctica reflexiva, transmitir los valores y creencias que permiten la práctica ética y desarrollar la profesionalidad y la competencia en las responsabilidades profesionales.” (p. 39).

El papel del prácticum en el aprendizaje integral de la profesión ha sido reconocido a lo largo de la historia de esta y ya los primeros estándares de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional, aprobados en 1923, exigían experiencias de estancias prácticas (Evenson, 2011). Ellen Cohn (1989) argumenta que el valor del prácticum no puede ser cuestionado, este ha representado el compromiso con la noción filosófica de que la educación de los profesionales es tanto teórica como práctica. Considera que la justificación de la educación mediante la práctica está enraizada en el filósofo John Dewey, quien postuló que las acciones de los profesionales en el mundo real dependen de un análisis mental e interpretación únicos para cada situación.

En su revisión sistemática Marjorie Bonello (2001) observó que el prácticum es percibido como un elemento esencial en el desarrollo de conceptos, actitudes y comportamientos, en donde se puede comprobar la comprensión del material didáctico y aplicar el conocimiento en un contexto controlado de práctica. Durante la práctica se integra el conocimiento académico con la aplicación de habilidades en un nivel de ejecución que va progresando sucesivamente. Ofrece un entorno único que facilita el desarrollo de multitud de habilidades. Estas pueden agruparse en dos categorías: por una parte, las *habilidades y técnicas básicas* para la prestación de servicios de terapia ocupacional en un ámbito dado y, por otro, las *habilidades personales* que evolucionan y permiten a los estudiantes mejorar su comportamiento profesional. En su experiencia práctica el estudiante debe desarrollar las capacidades de resolución de problemas, progresar en sus capacidades de razonamiento clínico y reflexionar sobre su propia práctica. También es una oportunidad para que se asome al mundo real de la terapia ocupacional y se socialice en la profesión. Proporciona una vía para la enculturación sobre el terreno, dado que la interrelación entre el estudiante como persona, la profesión y el entorno promueven, además de las competencias profesionales básicas, el desarrollo de una identidad profesional. Asimismo, permite descubrir cómo la práctica de

la profesión encaja y contribuye a un esquema más amplio de provisión de servicios de salud. Según Yvonne Thomas et al (2005), las experiencias del prácticum permiten al estudiante participar en el mundo real que se encontrará cuando se gradúe. De manera similar a cómo los terapeutas ocupacionales estimulan el desarrollo de habilidades en los clientes mediante el uso de la actividad y la ocupación, en el prácticum se ponen a prueba las habilidades de los estudiantes mediante la exposición a un abanico amplio de experiencias. Cuanto más amplio sea el abanico de experiencias, más capaz será el estudiante de responder a una variedad de retos de la práctica, tanto como estudiante como, posteriormente, como graduado. Además, si se ofrece la oportunidad, junto con las habilidades profesionales y de razonamiento clínico básicas, se pueden comenzar a trabajar otras más complejas, como la negociación o la gestión de recursos. Por su parte, Merrill Turpin y Debra Hanson (2018) subrayan que el prácticum es un proceso transformativo en que los estudiantes pueden comprobar cómo su conocimiento se adecua a las situaciones reales de la práctica y buscar un nuevo conocimiento en esta, desarrollando así nuevas maneras de aprender. También afirman que, al enfrentarse a situaciones reales de la práctica en la toma de decisiones, los estudiantes deben combinar diferentes tipos de conocimiento (proposicional, tácito, personal, específico del contexto, entre otros). Finalmente, se ha mostrado que la práctica es considerada fundamental en el desarrollo de la identidad personal y profesional (Clarke et al., 2015; K. M. Nicola-Richmond et al., 2016) y, en un estudio reciente, Begoña Polonio-López et al. (2019) observaron que incrementa la percepción de los estudiantes sobre sus competencias emocionales.

Así, el prácticum se configura como un nexo crítico entre el contexto académico de la teoría y el de la práctica profesional, actuando como un mecanismo de transición hacia el mundo profesional a través del cual se desarrolla la identidad, tanto personal como profesional, y múltiples habilidades que permiten establecer las bases de la futura carrera. No es sorprendente, entonces, que se considere un componente clave en el desarrollo personal y profesional del estudiante y que se le adjudique un alto valor en la formación de terapeutas ocupacionales competentes.

Las prácticas deben ofrecer al estudiante la oportunidad de asumir responsabilidades profesionales y deben ser supervisadas y evaluadas por un terapeuta ocupacional. La frecuencia de esta supervisión evolucionará de mayor a menor a medida que avanza en el programa formativo. (ACOTE, 2018; WFOT, 2016). Además, su

diseño a lo largo de la titulación debe permitir al estudiante ir progresando de la observación y ejecución de tareas seleccionadas a realizar intervenciones y asumir responsabilidades próximas al rol profesional. En España, la definición de esa progresión corresponde a las universidades, mientras que en otros países como, por ejemplo, Estados Unidos, está regulado por los cuerpos profesionales. En este país, el ACOTE (2018) define un *Fieldwork Level I*, que está orientado “a introducir a los estudiantes en la práctica, aplicar el conocimiento y desarrollar una comprensión de las necesidades de los clientes” (p. 63) y un *Fieldwork Level II* cuya meta es “desarrollar un profesional competente y generalista” (p. 65) y cuyo diseño debe permitir al estudiante tener experiencias en profundidad de provisión de servicios de terapia ocupacional en los diferentes ámbitos y etapas del ciclo vital.

En cuanto a los modelos de prácticas, el modelo tradicional ha sido aquel en que estas se realizaban en instituciones en que había terapeutas ocupacionales trabajando. En ese contexto, un terapeuta ocupacional supervisaba a un único estudiante actuando como su modelo y guía mientras el estudiante aprendía de él y gradualmente se iba haciendo más autónomo. En la actualidad, este modelo coexiste con otros que se han denominado “no tradicionales”. (Brown et al., 2016; Miyamoto et al., 2019; Turpin y Hanson, 2018). Los modelos *no tradicionales* se pueden agrupar en dos grandes bloques. Por una parte, el de *los modelos de prácticas en campos emergentes (role-emerging)*, que han surgido como consecuencia de los ajustes que se han debido realizar en los sistemas sociales, educativos, de salud y también en la propia profesión para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y de salud y para poner más énfasis en la promoción de la salud, el bienestar y la práctica comunitaria. Esto ha provocado un incremento de la demanda de servicios de terapia ocupacional en nuevos campos y/o cambios en la orientación de las intervenciones en campos ya existentes. Ligado a ello surgió la necesidad de crear modelos de prácticas que facilitasen que los estudiantes desarrollasen competencias para llevar a cabo intervenciones en estos ámbitos emergentes, originándose el *modelo de prácticas en campos emergentes* (Clarke et al., 2014; Evenson, 2016; Miyamoto et al., 2019). Este modelo consiste principalmente en la realización de prácticas en instituciones en que no se ofrecen servicios de terapia ocupacional, pero en que existe el potencial para su implantación como centros comunitarios para refugiados, adultos mayores, personas con problemas de salud mental o víctimas de violencia de género, entre otros. La tutorización se lleva a cabo por una doble vía: por una parte, la que realiza diariamente en la institución un profesional que no es terapeu-

ta ocupacional y, por otra parte, la que efectúa de manera periódica, un profesor terapeuta ocupacional. (Golos y Tekuzener, 2019; Overton et al., 2009). Por otra parte, el incremento importante del número de estudiantes, la escasez de plazas de prácticas (Brown et al., 2016) y la influencia de perspectivas de aprendizaje de construccionismo social (Turpin y Hanson, 2018) ha dado lugar al surgimiento del *modelo colaborativo* en que varios estudiantes (frecuentemente, 2 o 3) están bajo la supervisión directa de un terapeuta ocupacional. Con este modelo se busca que los estudiantes aprendan de manera colaborativa con los iguales, que tengan menos dependencia del tutor y tomen mayor responsabilidad de su aprendizaje. (Hanson y Deiliis, 2015; Overton et al., 2009).

En relación a las publicaciones sobre el prácticum, Michael E. Roberts et al. (2015) llevaron a cabo una revisión sistemática de estudios desde 1990 a 2009, en que comprobaron que más de dos tercios de ellos se centraban en explorar aspectos del currículo (por ejemplo, diseño, implementación y evaluación de las prácticas o prácticas innovadoras en ámbitos emergentes) o del estudiante (por ejemplo, percepciones sobre la experiencia de prácticas o sobre las habilidades desarrolladas, en la mayoría de los casos, en ámbitos emergentes). Esta revisión constató que los aspectos pedagógicos apenas han sido objeto de investigación y las autoras concluyen recomendando, entre otros, que se realicen más estudios al respecto. La consulta bibliográfica llevada a cabo por la investigadora del presente estudio corrobora que esta tendencia se mantiene hasta el año 2020 y también revela que, a pesar de que el aprendizaje de la reflexión es considerado fundamental en la terapia ocupacional y de que la promoción de la práctica reflexiva se plantea como una de las metas de la práctica, las investigaciones que se centran en estudiar los elementos reflexivos en el prácticum de terapia ocupacional son escasas. En el siguiente apartado se presentan los estudios y publicaciones encontradas.

4.2. Prácticum y reflexión en terapia ocupacional

En 1989, Ellen Cohn, una autora de referencia en Terapia Ocupacional, publica un artículo de reflexión titulado *Fieldwork Education: Shaping a Foundation for Clinical Reasoning* (Cohn, 1989) en el que se refleja el debate entre racionalidad técnica y práctica reflexiva que se está experimentando en ese período en la

profesión y en el que formula una serie de recomendaciones destinadas a que el prácticum esté alineado con las directrices de la *American Occupational Therapy Association* de 1985. De acuerdo con estas directrices, el prácticum debe responder al reto de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades técnicas y, a la vez, fomentar la capacidad de analizar y reflexionar sobre la propia práctica.

En este artículo, Cohn propone una serie de estrategias que primero ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades técnicas y luego a desplazarse hacia un enfoque más analítico. Estas estrategias servirían para construir la base del razonamiento clínico en los estudiantes. Señala que los centros educativos no están dotando a los futuros profesionales con las habilidades necesarias para afrontar los problemas complejos de la práctica y que, cuando se aplican las teorías de una manera estandarizada y mecánica, se corre el riesgo de perder el punto de vista de los pacientes sobre sus problemas funcionales. Aludiendo a Schön sugiere que se debe ir más allá de la técnica y que la educación debería centrarse en desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la práctica. Por tanto, los programas de formación de prácticas deberían diseñarse de tal forma que los estudiantes pudiesen familiarizarse con las complejidades del razonamiento clínico y que esta debería ser una *habilidad* más a desarrollar en la práctica. Sostiene que, en contra de la interpretación que frecuentemente se realiza en la profesión, el razonamiento clínico no consiste exclusivamente en relacionar la teoría con la práctica y, haciendo referencia a Mattingly (1987), afirma:

Aunque la teoría ayuda a hacer esta conexión, es insuficiente para abordar los problemas difíciles a los que los terapeutas ocupacionales se pueden enfrentar en la práctica. El razonamiento clínico va más allá de traducir la teoría a la práctica. Se basa en nuestro conocimiento de los procedimientos, nuestras interacciones con los pacientes y la interpretación y análisis de las situaciones cambiantes. Es un proceso complejo que depende de años de experiencia. La capacidad de dar una respuesta original a la situación única de un paciente va más allá del conocimiento básico. (Cohn, 1989, p. 241).

Cohn opina que, probablemente, en la breve experiencia de prácticas los estudiantes no podrán alcanzar un nivel óptimo de razonamiento clínico, pero esta puede proveer una base o preparación para ese razonamiento. Entre las estrategias que propone que el tutor utilice para desarrollar esta capacidad de razonamiento, se encuentran: proporcionar una población constante para que el estudiante aprenda a identificar patrones de tratamiento y detectar cuando estos no son apropiados y,

si es el caso, reformular los problemas y el plan de tratamiento; hacer preguntas al estudiante con diferentes fines; estimular que el estudiante se pregunte sobre el razonamiento que hay detrás de las acciones que observa en el terapeuta ocupacional; actuar como modelo de rol (incluyendo ser modelo de reflexión sobre la práctica); compartir el proceso de razonamiento explicando al estudiante qué hay detrás de la toma de decisiones y; grabar las sesiones para poder visualizarlas y reflexionar a posteriori.

Karen Sladyk y Barry Sheckley (2001) realizaron un estudio, como primer paso para explorar cómo se puede facilitar y promover el desarrollo de habilidades de razonamiento clínico y una posición reflexiva en los estudiantes cuando estos realizan las estancias prácticas. El estudio buscaba explorar: 1) en qué medida una estancia práctica de 12 semanas provocaba cambios en el razonamiento de los estudiantes; 2) el efecto de la participación o no en alguna de las siete actividades reflexivas planteadas (diario reflexivo, grabaciones en vídeo, revisión de casos, preguntas del tutor, trabajar con una población constante, modelado del rol y escuchar las historias del tutor) y; 3) en qué medida el número de actividades que realizase el estudiante en la práctica influía en la mejora del razonamiento. Se concluyó que durante la estancia práctica se mejoraron de manera significativa las habilidades de razonamiento de los estudiantes. También se observó que el número de actividades que realizaba el estudiante tenía una relación inversa con el incremento de las habilidades de razonamiento, es decir, a mayor número de actividades, menor la mejora, sugiriendo que la realización de muchas actividades podía ir en detrimento de un procesamiento en profundidad de la experiencia práctica. En esa línea, de poder realizar una elaboración más profunda, el estudio también apuntó a que el trabajo con una población constante tenía un impacto positivo en las habilidades de razonamiento de los estudiantes.

Marcela Apablaza (2015) presenta una experiencia que se llevó a cabo con estudiantes que realizaban por primera vez prácticas en el campo profesional. La práctica se planteó en grupo, tanto de estudiantes como de usuarios, y constó de una primera etapa de *inducción* y una segunda etapa de *inmersión*, con espacios reflexivos en ambas. La etapa de *inducción* se realizó en contextos simulados con la participación de actores. Constó de tres fases: 1) preparación de los actores; 2) tutorías dirigidas a los estudiantes, una previa a la intervención, en que los estudiantes planificaron la sesión, poniendo en práctica habilidades de pensamiento

reflexivo *para* la acción y otra posterior a la intervención, de retroalimentación, en que se trabajó la habilidad de reflexión *sobre* y; 3) la acción, es decir, la intervención del grupo de estudiantes con el grupo de actores que representaron a los usuarios y con los observadores (resto del curso y tutores). La reflexión *sobre* la práctica se realizó en dos momentos, uno en que los tutores se reunieron con los actores para recoger sus percepciones y otro en que el tutor se reunió con todo el curso para realizar un análisis y reflexión sobre la intervención, compartir su proceso de reflexión y escuchar el feedback de los compañeros y tutores. Una vez finalizada la etapa de *inducción*, se inició la de *inmersión*, en que los estudiantes planificaron y llevaron a cabo una intervención en un campo profesional real. En esta etapa de *inmersión* los estudiantes realizaban un proceso de reflexión *sobre* la práctica que se centraba tanto en su proceso de aprendizaje como en el proceso terapéutico de los usuarios y en que eran acompañados por un tutor. En esta fase de reflexión *sobre* la práctica se realizó la evaluación que contempló cuatro elementos: la autoevaluación individual y grupal, la coevaluación de pares y el feedback del docente, tanto individual como grupal; constituyéndose así en un proceso altamente reflexivo. En esta experiencia se observó que, en la *reflexión sobre la acción*, los estudiantes involucraron distintos tipos de razonamiento: el pragmático, el científico, el procedimental, el interactivo y el ético. Además, se identificaron momentos de *reflexión en la acción* en que los estudiantes realizaban el *reenmarcamiento* definido por Schön.

Galy Binyamin (2018) llevó a cabo un estudio para conocer en qué medida una experiencia educativa de reflexión colaborativa en torno a dilemas relacionales que habían aflorado en el seno de las estancias prácticas contribuyó al *desarrollo de la identidad profesional*. En la experiencia se combinaron estrategias de reflexión escrita individual con espacios grupales para compartir y discutir. En el análisis temático de los textos de los estudiantes emergieron seis temas principales. Cuatro de ellos trataban sobre la relación con los pacientes: manejar la aversión física, poner límites, hacer frente a la resistencia del paciente y definir el rol de terapeuta. Otro tema giraba en torno a la relación con las familias; sobre si incluirlas o excluirlas del tratamiento. Finalmente, el sexto tema se focalizaba en la relación con los otros profesionales, en concreto, sobre la diferenciación y colaboración. Además, a partir del análisis de estos textos, se observó la eficacia de la reflexión colaborativa para salvar la brecha teoría-práctica y para ayudar en el desarrollo de la identidad profesional.

Ken Yan Wong et al (2016) reflexionan sobre el aprendizaje y la enseñanza de la reflexión en terapia ocupacional. Plantean que, cuando los estudiantes realizan sus estancias prácticas, con frecuencia se evalúa su capacidad reflexiva solicitándoles que documenten y muestren sus reflexiones personales. Señalan que ese tipo de evaluaciones, que suelen convertirse en rutinarias y memorísticas, pueden fomentar, en vez de una práctica reflexiva, una concepción superficial e infravalorada de esta. Consideran que la enseñanza de la reflexión debería plantearse de manera que los estudiantes pudiesen adquirir el conocimiento tácito y comprender el *arte de la práctica*. Para ello es importante que el estudiante pueda experimentar en un entorno de apoyo en que el tutor ofrezca un *feedback abierto y constante*. También defienden que, en vez de evaluar la reflexión mediante memorias u otras pruebas escritas, se evalúe el proceso reflexivo del estudiante. Abogan por que se lleven a cabo investigaciones sobre los enfoques más efectivos para enseñar, evaluar y aprender la reflexión en terapia ocupacional.

PARTE III.

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5:
Diseño metodológico

5.1. Fundamentación ontoepistémica

Se planteará un estudio cualitativo con un enfoque interpretativo fenomenológico.

El enfoque interpretativo también ha sido denominado por Guba y Lincoln (1989, citados por Latorre et al., 2003) constructivista, naturalista o hermenéutico e incluye un conjunto de corrientes que surgieron como reacción a las metodologías de corte positivista (Sabariego Puig, 2004). Dilthey (1914, citado por Erickson, 1989) defendió que, a diferencia de los enfoques de corte positivista, los enfoques metodológicos que se utilizasen en las ciencias humanas debían ser interpretativos o hermenéuticos, es decir, tener la finalidad de descubrir y comunicar los significados de las personas objeto de estudio. De esta manera, con este tipo de estudios, se pretendería conocer qué está sucediendo y qué significa lo que está sucediendo para las personas participantes. (Erickson, 1989). Para Antonio Latorre et al. (2003), la finalidad de la investigación fenomenológica es “el estudio de la experiencia humana intersubjetiva a través de la descripción de la esencia de la experiencia subjetiva” (p. 221). Estos autores destacan tres características de esta metodología de investigación (p. 221):

- a) La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para la construcción del conocimiento.
- b) El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.
- c) El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Así, en los estudios fenomenológicos, se intenta conocer cómo representan el mundo los sujetos y cómo este queda representado en ellos (Colás Bravo y De Pablos Pons, 2012) y se utilizan estrategias de recogida de información, como la observación o la entrevista en profundidad, que permiten captar el significado que atribuyen a la experiencia las personas que la experimentan (Sabariego Puig, 2004).

El objetivo del presente estudio es comprender la dimensión reflexiva de las tutorías y explorar cómo los protagonistas —estudiantes y tutoras— perciben, representan y significan ese aprendizaje. Por ello, las principales estrategias de recogida de información —observación y entrevistas— irán dirigidas a recoger sus experiencias,

vivencias y relatos personales con el objetivo de extraer conclusiones. Con ello se pretenderá la reconstrucción de la realidad a través de lo que digan y hagan, dándoles la voz y el protagonismo en todo el proceso para poder captar su propia perspectiva. (Latorre et al., 2003; Sandín Esteban, 2003).

5.2. Aproximación metodológica: estudio de caso

Dentro del abanico de metodologías cualitativas, se reconoce al estudio de caso su valor de estudiar intensamente y en profundidad el caso investigado a fin de obtener una comprensión minuciosa de este.

Para Robert E. Stake (2010), el estudio de casos consiste en “el estudio de la particularidad desde la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). A su juicio, este tipo de estudios busca comprender cómo perciben la realidad los actores y, en su rol esencial como *intérprete* de esa realidad, el investigador debe intentar preservar las realidades múltiples, a pesar de que estas puedan ser contradictorias. Remarca que, como parte de este rol de *intérprete*, el investigador “algunas veces señala lo que hay que creer, y a veces facilita al lector significados que escapan a la comprensión del investigador” (p. 89). Por su parte, Marta Sabariego Puig et al. (2004) afirman que este tipo de estudios implican “un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendiendo estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p. 309). Según Sharan B. Merriam (1998, citada por Latorre et al., 2003), a través del estudio de las situaciones particulares, se pretende realizar una descripción rica y *densa*¹³, que

¹³ Este término ha sido formulado por Clifford Geertz en su obra “La Interpretación de las Culturas” (Geertz, 1973/1989), tomándolo de Gilbert Ryle. Geertz afirma: “la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y las cuáles el etnógrafo debe ingeniarse para captarlas primero y explicarlas después” (p. 24). Para Geertz la descripción etnográfica es interpretativa del discurso social, trata de rescatar “lo dicho” en ese discurso social y fijarlo en términos susceptibles de consulta. También es microscópica, es decir, “hace análisis abstractos partiendo de conocimientos extraordinariamente abundantes que tiene de cuestiones extremadamente pequeñas”. (p. 32 y 33).

nos permita comprender mejor el fenómeno. También puede dar lugar a nuevos significados, generar hipótesis y descubrir relaciones a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso. De este modo, Merriam caracteriza el estudio de casos como: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Helen Simons (2013) ofrece una definición que se considera de especial interés por englobar los procedimientos, los métodos, el objetivo y el objeto de este tipo de estudios:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (pág. 43).

Esta investigación busca una comprensión de la dimensión reflexiva en las tutorías del prácticum y de los significados de los protagonistas (estudiantes y tutoras). El estudio de casos ofrecerá la oportunidad de estudiar en profundidad el fenómeno del aprendizaje reflexivo en el contexto específico de estas tutorías. Como resultado de ese examen profundo se espera obtener una comprensión profunda de este fenómeno y, asimismo, generar nuevos significados y descubrir relaciones.

En cuanto a los tipos de estudios de casos, se han descrito diferentes tipologías atendiendo a diversos criterios. A efectos del presente estudio se consideran de interés dos de ellas, la definida por Merriam y la planteada por Stake.

Por una parte, Merriam (1998, citada por Latorre et al., 2003) diferencia tres tipos de estudio atendiendo a la naturaleza del informe final: descriptivo, en que se presenta un informe detallado del caso sin fundamentación teórica; interpretativo, en que se busca interpretar o teorizar acerca del caso, desarrollando categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar propuestos teóricos y; evaluativo, que implica una descripción, una explicación y un juicio. Por otra parte, Stake (2010) define tres tipos: el intrínseco, cuyo estudio viene dado por el interés intrínseco del caso, el instrumental, cuando mediante el estudio del caso particular se busca entender otra cosa y, el colectivo, cuando para comprender el fenómeno se recurre al estudio de varios casos.

El presente estudio se alinearé con un estudio de caso instrumental y también con uno interpretativo, ya que, por una parte, por medio del estudio en profundidad de las tutorías y de las percepciones de los actores implicados se intentará comprender el fenómeno del aprendizaje reflexivo y, por otra, se buscará interpretar o teorizar acerca de este.

Sobre las virtudes de los estudios de casos, Simons (2013) hace una relación extensa de estas, entre ellas cabe destacar: puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus interacciones; permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia e interpretarla en su contexto y; finalmente, es flexible, siendo receptivo a los cambios de objetivo y a la inclusión de diversos métodos. A propósito de sus limitaciones, diferentes autores (Coller, 2005; Sabariego Puig et al., 2004; Simons, 2013; Stake, 2010) coinciden en señalar la dificultad para generalizar los hallazgos a otros casos. Al respecto, Simons (2013) sostiene que se debe tener presente que el objetivo de muchas investigaciones con estudio de casos no es la generalización, sino contribuir al conocimiento profundo de ese caso particular. Por su parte, Stake (2010), admitiendo esta dificultad, señala que la finalidad del estudio de caso es la particularización, es decir, conocer bien el caso, su unicidad, no la generalización. Además, afirma que, si bien no es posible generalizar a otros casos, sí que se pueden hacer generalizaciones dentro del mismo caso e incluso a casos similares. Este autor (Stake, 2005) también defiende que el investigador puede facilitar la generalización, proporcionando materiales al lector para que realice sus propios aprendizajes sobre temas acerca de los que, a veces, sabe más que el propio investigador y que el lector aprenderá de ese caso específico mediante la comparación con otros que conoce. El investigador puede contribuir a maximizar ese aprendizaje, entre otros, proporcionando una descripción detallada y una interpretación subjetiva, pero disciplinada.

Finalmente, es preciso mencionar que, dadas las características de los estudios cualitativos en general, y del estudio de casos en particular, el proceso de este estudio tendrá una naturaleza recursiva y que, a medida que se vaya avanzando en las distintas fases, se irán incorporando nuevas ideas y planteamientos y, por tanto, se irán realizando modificaciones o reestructuraciones de las fases previas (Latorre et al., 2003).

5.3. Estrategias e instrumentos de obtención de la información

Acorde con otras metodologías cualitativas, el estudio de casos utiliza principalmente como instrumentos de recogida de información la observación, la entrevista y el análisis documental (Coller, 2005; Sabariego Puig et al., 2004; Stake, 2010).

En esta investigación la recogida de la información se realizará por medio de la observación, la entrevista y, en menor medida, mediante la consulta de documentos escritos.

Cabe tener presente que la recogida de información en la investigación cualitativa es emergente y cambiante (Massot Lafon et al., 2004) y que, por tanto, es probable que las estrategias se vayan adaptando y afinando a medida que avance el proceso.

5.3.1. Observación

La observación es considerada una de las estrategias más importantes de recogida de información en los estudios cualitativos ya que permite captar en directo los comportamientos y hechos que se producen, sin intermediarios. Presta atención a los comportamientos de los actores por su potencial de poner de manifiesto los sistemas de relación sociales y también se fija en los fundamentos culturales e ideológicos subyacentes a estos comportamientos. Se puede observar la aparición o transformación de ciertos comportamientos, los efectos que provocan y los contextos en los que se producen. También está especialmente indicada para el análisis de elementos no verbales, como conductas instituidas y códigos de comportamiento o relaciones con el cuerpo, entre otros. (Quivy y Campenhoudt, 2004). De este modo, la observación “prima la *naturalidad y la inmediatez* (con toda su complejidad) sobre la claridad y la manipulación (con toda su artificialidad simplificadora)” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 127).

Adler y Adler la denominan observación cualitativa y afirman:

La observación cualitativa es fundamentalmente naturalista en esencia; ocurre en el contexto natural de ocurrencia, entre los actores que estuviesen participando naturalmente en la interacción, y sigue el curso natural de la vida cotidiana. Como tal, tiene la ventaja de meter al observador en la complejidad fenomenológica del mundo, donde puede ser testi-

go de las conexiones, correlaciones y causas tal y como se desenvuelven. Los observadores cualitativos no están atados, así por categorías predeterminadas de medición o respuesta, sino que están libres para buscar los conceptos o categorías que tengan significado para los sujetos. (Adler y Adler, 1994, citados por Vallés, 1999, p. 148).

Esta definición la matiza Miguel S. Vallés (1999, p. 148) alegando que cuando se afirma que “puede ser testigo de las conexiones, correlaciones y causas tal y como se desenvuelven. Los observadores cualitativos no están atados, así por categorías predeterminadas de medición o respuesta” se obvia el hecho de que toda observación es selectiva y que las teorías juegan un papel importante en cómo se oriente esta observación.

Según José I. Ruiz Olabuénaga (2012, p. 128), la observación tiene las siguientes desventajas:

- Muchos fenómenos no son observables directamente, están latentes a niveles demasiado profundos, y sólo una entrevista en profundidad, “un test” proyectivo o un experimento posibilita el aproximarse a su conocimiento.
- Otros fenómenos tampoco son directamente observables porque se encuentran “aparentemente” dispersos, separados en piezas que hay que unir y ensamblar a modo de rompecabezas situacionales. Para desempeñar con éxito esta tarea de ensamblaje no basta con observar simplemente.
- En no pocos casos el fenómeno a observar establece una “relación emocional” tal con el observador que éste pone en marcha determinados mecanismos que le “ciegan” impidiéndole ver lo que realmente existe o le “hacen ver” lo que en verdad es inexistente.

En el presente estudio, la modalidad de observación que se utilizará será la no participante o externa, ya que la investigadora no participará en la vida del grupo. Con ello, se disminuirá su interferencia en las situaciones observadas y será más fácil objetivar los hechos observados. (Roigé et al., 1999). Judith P. Goetz y Margaret D. LeCompte (1988) sostienen que los límites de la observación participante y no participante no están bien definidos y que la observación no participante sólo es posible cuando el observador no está presente en el escenario y la observación se realiza mediante cámara oculta. Por tanto, se tiende a considerar observación no participante aquella en que el observador reduce al mínimo la interacción con los participantes para recoger la información de la manera menos intrusiva posible. Al respecto de la influencia de la presencia del investigador, José Ignacio Ruiz Olabuénaga (2012) señala que, aunque al inicio de las observaciones, la presencia

del observador no participante pueda incomodar a los estudiantes, se espera que esta pase pronto a ser contemplada con naturalidad dentro del grupo. Por su parte, Goetz y LeCompte (1988) recomiendan que tanto los observadores como sus equipos de observación se coloquen en el lugar menos intrusivo posible.

Mediante la observación se recogerá información sobre la situación de aprendizaje en la tutoría y sobre las interacciones de la tutora con los estudiantes y de estos entre sí. Se prestará especial atención a los elementos reflexivos, como, por ejemplo, la reflexión en la acción o la reflexión sobre la acción, las estrategias didácticas que utilice la profesora para facilitar la reflexión y las respuestas de los estudiantes. Así, se espera obtener información que facilite la comprensión del contexto de la tutoría, la dimensión reflexiva de los diálogos en esta y las estrategias de tutoría reflexiva que utilizan las tutoras.

Las tutorías serán grabadas en vídeo y audio. Si bien los participantes podrán sentirse incómodos por la presencia de la cámara y la grabadora, las grabaciones permitirán estudiar el material en repetidas ocasiones (Hernández Sampieri et al., 2014), y también servirán para poder seleccionar y presentar a los participantes, a posteriori, las situaciones de la tutoría que se consideren relevantes para recoger mayor información y aportar más elementos de análisis para el objeto de estudio (Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013a). Asimismo, se espera que tanto estudiantes como profesoras se acostumbren a la presencia de estos dispositivos y pronto desaparezcan sus efectos intrusivos. Durante la observación la investigadora también tomará notas de los hechos que considere relevantes.

5.3.2. Entrevista

La entrevista es definida por Roberto Hernández Sampieri et al. (2014) como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). (...) En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p. 403). Su objetivo es recoger información sobre situaciones vividas y sobre aspectos subjetivos de la persona, como las creencias, las opiniones y los valores (Massot Lafon et al., 2004). Se busca obtener información sobre aquello que “es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y

experimentan su propio mundo” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 166). Por tanto, en la investigación cualitativa la entrevista es utilizada frecuentemente en combinación con la observación ya que permite que la persona exprese sus percepciones ante una situación y facilita el acceso a sus significados e interpretaciones, los cuales son imposibles de observar.

En los estudios cualitativos existe una amplia variedad de modalidades de entrevista. En este estudio se llevarán a cabo entrevistas en profundidad, finales y de análisis de la práctica mediante estimulación del recuerdo.

Las entrevistas en profundidad, también denominadas entrevistas semiestructuradas (Coller, 2005), son definidas por Steve J. Taylor y Robert Bogdan (1987) como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101). En su transcurso, el entrevistador solicita información al entrevistado para obtener datos sobre un tema determinado. Estas entrevistas cualitativas se caracterizan por ser flexibles y dinámicas, por el contacto directo del investigador con los interlocutores y por una mayor libertad en la manera de expresar. En su transcurso se produce un diálogo en que el entrevistado expresa sus percepciones ante una situación, sus interpretaciones y su experiencia. El objetivo de este tipo de entrevista es que la persona hable de cosas de su interés y se exprese en sus propios términos, a la vez que se tratan los temas de importancia para la investigación. El investigador, mediante el uso de preguntas abiertas y la comunicación no verbal, facilita esta exteriorización, permite que la persona se exprese con autenticidad y profundidad e intenta que no se aleje demasiado de los objetivos de la investigación. (Albert Gómez, 2007; Coller, 2005; Quivy y Campenhoudt, 2004).

Las entrevistas de estimulación del recuerdo han sido utilizadas en estudios de educación para estimular el recuerdo de determinados episodios acontecidos en el aula de manera que los estudiantes y docentes puedan *revisitar* las situaciones y se pueda explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje. Estos episodios son seleccionados previamente por los investigadores atendiendo a la relevancia de la situación para el objeto de estudio y son presentados en vídeo. (Loughran et al., 2000, 2001; Medina et al., 2016; Medina Moya y Jarauta Borrascas, 2013a).

En la presente investigación, se entrevistará a estudiantes y tutoras con el objetivo de acceder a sus percepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del prácticum y de las tutorías, especialmente, sobre aquellos relacionados con el aprendizaje reflexivo. Las entrevistas también serán útiles para profundizar en situaciones vividas en el aula y para contrastar y corroborar la información recogida y analizada a partir de la observación por la investigadora. Previo a la realización de la entrevista, se solicitará a los entrevistados su autorización para grabarlas en vídeo y audio y, posteriormente, se realizará una transcripción.

5.3.3. Materiales escritos

Los documentos también constituyen una fuente de recogida de información en la investigación cualitativa. Consisten en “cualquier tipo de material que ha sido elaborado por otras personas y que hace referencia al caso estudiado o a cualquier situación que se produzca dentro del caso” (Coller, 2005, p. 80). Al igual que con el resto de las técnicas de recogida de información en investigación cualitativa, el investigador debe tener una idea organizada de la información a recoger a la vez que flexibilidad y atención para captar pistas inesperadas. (Stake, 2010).

En el presente estudio se consultará el plan de estudios y los materiales docentes de la asignatura.

5.3.4. Relación de las preguntas de investigación con las estrategias de recogida de información

A continuación, en la **tabla 3**, se muestran las preguntas de investigación y las estrategias con que se espera recoger la información que permita darles respuesta.

Tabla 3. Relación de las preguntas de investigación con las estrategias de recogida de información

Pregunta de investigación	Estrategia de recogida de información
-¿Cómo es el contexto de la tutoría? -¿En qué medida este contexto facilita o dificulta el aprendizaje reflexivo?	Observación Análisis documental

»

»

Pregunta de investigación	Estrategia de recogida de información
-¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?	Entrevista en profundidad Entrevistas de estimulación del recuerdo
-¿Cuáles son las expectativas de las tutoras respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?	Entrevista en profundidad Entrevistas de estimulación del recuerdo
-¿Cuáles son los rasgos de los diálogos entre tutoras y estudiantes? ¿Pueden caracterizarse como reflexivos? -¿Cuáles son entonces sus características? ¿En qué tipo de situaciones aparecen?	Observación Entrevistas de estimulación del recuerdo
-¿Qué papel le otorgan los estudiantes y tutoras al aprendizaje de la reflexión en el prácticum en general y en las tutorías en particular?	Entrevistas en profundidad
-¿Qué estrategias de tutoría reflexiva se utilizan en el acompañamiento que se hace al estudiante en su proceso de prácticum?	Observación Entrevistas de estimulación del recuerdo
-¿Cuáles son las percepciones y significados que tienen los estudiantes sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para realizar un aprendizaje reflexivo en el seno de las tutorías del prácticum?	Entrevista en profundidad Entrevistas de estimulación del recuerdo
-¿Cuáles son las percepciones y significados de las tutoras sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para acompañar al estudiante en el aprendizaje reflexivo?	Entrevista en profundidad Entrevistas de estimulación del recuerdo
-¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol de la tutora en las tutorías en general y en el aprendizaje reflexivo en particular? -¿Qué características consideran que debe tener la tutora para desempeñar ese rol?	Entrevista en profundidad Entrevistas de estimulación del recuerdo
-¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol del estudiante en el prácticum reflexivo?	Entrevista en profundidad Entrevistas de estimulación del recuerdo

5.4. Estrategias de análisis de la información

Analizar los datos es una forma de dar sentido a estos. El análisis es un proceso de interpretación que tiene el propósito de descubrir conceptos y relaciones entre los datos y organizarlos en un esquema teórico (Strauss y Corbin, 2002). A juicio de James H. MacMillan y Sally Schumacher (2012), la mayoría de los procesos de análisis cualitativo tienen un carácter inductivo de identificación de categorías y relaciones

entre estas. Para estos autores, el análisis cualitativo consiste en “un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés.” (p. 479). José Luis Medina Moya (2014) presenta este proceso de interpretación como un *devenir* en que el investigador parte de sus hipótesis de comprensión para ir dando sentido a los datos. Cuando estas hipótesis no le permiten *dar luz* a los datos, las va revisando para posibilitar que afloren significados no previstos.

El análisis en profundidad de la información en la presente investigación se hará siguiendo el método de las comparaciones constantes propuesto por Glasser y Strauss en 1967 (citado por Medina Moya, 2005) en que se realiza una codificación inductiva de categorías y una comparación constante entre ellas. De acuerdo con Medina Moya (2005), en este proceso se pueden diferenciar tres niveles de reducción y estructuración teórica de la información. A continuación, se describen los tres niveles tal y como los presenta este autor.

El primer nivel se corresponde a la segmentación e identificación de unidades de significado y a la agrupación en categorías descriptivas. En esta fase se lleva a cabo la primera lectura de las transcripciones para tener una idea global e identificar los contenidos principales. Además, en una segunda lectura, se realiza la segmentación o identificación de unidades de significado y la codificación de estas. El producto final es la matriz de categorías con la que se busca describir la perspectiva *emic*, es decir, el punto de vista de las personas participantes en la investigación. El proceso que se sigue para construir las categorías es “mayoritariamente inductivo, abierto y generativo” (pp. 58-59), de manera que no se utiliza ningún esquema previo, sino que se van asignando códigos a las unidades de significado a medida que se van identificando las categorías. Además, el sistema de categorías se va modificando y refinando a medida que se van identificando nuevas unidades de significado y comparando con las categorías existentes. Al respecto de las categorías, Strauss y Corbin (2002) sostienen que “son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (p. 124) y que su nomenclatura puede provenir de tres fuentes: 1) del conjunto de los conceptos que se descubrieron en los datos, por ejemplo, el que destaca por ser más amplio o abstracto; 2) de la literatura, es decir, conceptos que ya tienen un significado establecido y que han demostrado ser pertinentes para el estudio en curso; 3) de las palabras o expresiones utilizadas por los participantes en el estudio, que llaman de manera especial la atención del investigador y que son

tomadas por este (códigos *in vivo*). El segundo nivel se refiere a la construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías, en que se agrupan y estructuran las categorías. En este nivel de análisis interviene el marco teórico y de interpretación del investigador (perspectiva *etic*), pero cuidando que se continúe reflejando la perspectiva de las personas participantes en la investigación. El tercer nivel concierne a la identificación de vectores cualitativos, es decir, conceptos más abstractos y generales que atraviesan los núcleos temáticos emergentes.

José Luis Medina Moya (2005) señala que estas fases no corresponden a momentos diferenciados del proceso, sino a diferentes operaciones que “configuran un solo proceso infragmentable, recurrente, inductivo-deductivo y circular” (p. 54) en que se va dando un diálogo constante entre la perspectiva *emic* y la perspectiva *etic*. La relevancia del carácter recursivo del proceso de análisis de datos también es destacada por Strauss y Corbin (2002), quienes expresan su deseo de que los investigadores cualitativos “se cuestionen, salgan de lo que ven y escuchan y se eleven al nivel abstracto y luego puedan regresar a moverse otra vez al nivel de los datos” (p. 8).

Además de las fases descritas, como parte del análisis en profundidad es importante contemplar la preparación de los datos para su análisis, que incluye la organización de estos de acuerdo a unos criterios definidos por el investigador y la transcripción de los datos verbales (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por otra parte, cabe destacar que, aunque el análisis en profundidad de la información se inicia con una primera lectura de los datos, el proceso de análisis cualitativo ocurre en paralelo al de recogida de la información y que ambos son procesos continuos, complementarios e interactivos (Latorre et al., 2003; Medina Moya, 2005; Valles, 2002). A medida que, en el trabajo de campo, se van realizando las observaciones, entrevistas y complementando estas con lecturas, se van descubriendo claves de análisis e interpretación, que provienen de los propios datos y que van guiando las recogidas posteriores (Medina Moya, 2005; Valles, 2002).

Finalmente se debe tener en cuenta que, para realizar el análisis de datos se pueden utilizar herramientas informáticas. Estos programas parten del supuesto de que el investigador desarrolla un sistema categorial para analizar los datos e intenta ordenarlos de acuerdo con este sistema. Los programas facilitan la identificación,

categorización y codificación de la información y su agrupamiento. (Massot Lafon et al., 2004). En este estudio, como herramienta de ayuda para el análisis se utilizará el paquete informático ATLAS.ti, que permitirá importar los documentos y guardarlos en texto enriquecido y facilitará las operaciones de codificación, organización, recuperación y comparación de los datos (Saldaña, 2009).

CAPÍTULO 6:
Trabajo de campo

6.1. Consideraciones previas

Este capítulo se centra en la descripción del trabajo de campo llevado a cabo y consta de los siguientes apartados: contextualización del estudio, fases del trabajo de campo, selección de los participantes, preparación de la entrada en el escenario, recogida de información, criterios de rigor, consideraciones éticas y análisis de la información. Pero, antes de comenzar a desarrollarlos, se considera de interés hacer algunas consideraciones previas.

Por una parte, es importante subrayar que, a pesar de que el trabajo de campo se presenta de forma secuenciada y lineal, en consonancia con las metodologías cualitativas, algunas fases del proceso, principalmente la recogida de información y el análisis de esta, se efectuaron en paralelo entre sí y, también, con la consulta y análisis de la bibliografía. De este modo, por ejemplo, la lectura y análisis de la bibliografía iba llevando a una reinterpretación de la información recogida y, al mismo tiempo, a un ajuste del foco, tanto en la recogida como en el análisis. Asimismo, los hallazgos de la recogida de información y el análisis de esta información contribuían a resignificar las lecturas. Este paralelismo es particularmente relevante en lo que respecta a la recogida de información y análisis de esta. Si bien, el análisis en profundidad y la definición final de las metacategorías se llevó a cabo al finalizar el trabajo de campo, a medida que se iba recogiendo la información —durante la observación y las entrevistas— y mientras se visualizaban los vídeos de las sesiones y se seleccionaban los episodios a presentar a los participantes, se iba realizando un primer análisis a través del que iban emergiendo nuevos significados y otros adquirían especial relevancia, dando lugar así, a ajustes en el foco para las recogidas de información y análisis posteriores. Estos ajustes de foco han sido especialmente relevantes en la segunda fase del trabajo de campo, que se implementó una vez se había hecho una primera categorización de la información recogida en la primera fase y orientó la recogida y el análisis de la segunda fase principalmente hacia los aspectos que habían emergido en la fase previa.

Por otra parte, sobre la posición de la investigadora, en primer lugar, es necesario señalar que, si bien en el trabajo de campo se pretendió comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes, no se puede obviar que la subjetividad del investigador es una “parte invariable de su armazón” (Simons, 2013, p. 47) y que las creencias,

experiencias de vida y teorías que maneja la investigadora juegan un papel importante en esta recogida y análisis (Hernández Sampieri et al., 2014; Vallés, 1999). Esta influencia puede estar presente a lo largo de todo el proceso, desde las decisiones sobre qué observar o preguntar hasta la organización y categorización de los datos recogidos (Simons, 2013). Al respecto, José Luis Medina Moya (2005) plantea que, para reducir la distancia entre la perspectiva de los participantes (*emic*) y los marcos teórico-conceptuales del investigador (perspectiva *etic*) se recurra a lo que Giddens denominó, en 1976, “doble hermenéutica”. Es decir, a una interacción y diálogo constante entre la deducción y la inducción. La investigadora intentó en todo momento mantener esta dialéctica, explicitando, en la medida de lo posible, los marcos teóricos utilizados, a la vez que esforzándose en realizar una *suspensión del juicio* para aproximarse lo más rigurosamente posible a los significados de los participantes. (Medina Moya, 2005). Por otra parte, se considera de interés mencionar que, aunque no participaba directamente en la docencia de la asignatura objeto de estudio, la investigadora era parte de la comunidad EUIT¹⁴, lo cual la situaba en una posición muy próxima al contexto y al objeto de estudio. Ello facilitó el acceso al escenario y la introducción en el universo de los participantes, pero también supuso una atención especial por parte de la investigadora con la finalidad de detectar indicios de posible confusión por parte de los participantes sobre cuál era el rol de la investigadora en el estudio y, si era necesario, realizar las clarificaciones oportunas. Además, significó un cuidado especial por mantener, durante todo el proceso de investigación, una postura reflexiva que permitiese captar con la mayor fidelidad posible los significados de los participantes.

6.2. Contextualización del estudio

El estudio se llevó a cabo en la EUIT, centro adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona, en concreto en las sesiones de tutoría de la asignatura de Prácticum II del Grado en Terapia Ocupacional.

Los estudios universitarios de Terapia Ocupacional son relativamente jóvenes en el estado español. Tuvieron sus orígenes en los años 60 del siglo pasado, cuando

¹⁴ Acrónimo de *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa*.

la Organización Mundial de la Salud (OMS) los inició a petición de un grupo de expertos. La titulación se continuó implementando fuera del contexto universitario, en la Escuela Nacional de Sanidad, hasta 1990 en que, con la aprobación del *Real Decreto 1420/1990 (BOE 20 de Noviembre de 1990)*, se creó el título universitario de Diplomado en Terapia Ocupacional (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de Acreditación [ANECA], 2005). Como parte del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se transformaron en título de grado en 2009 con la aprobación de la *Orden CIN/729/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Terapeuta Ocupacional*.

En la EUIT, antigua *Escola Universitària Creu Roja*, los estudios se iniciaron como Diplomado en Terapia Ocupacional en el año 1993 y, en el curso 2009-2010, se puso en marcha el Grado de Terapia Ocupacional, cuyo plan de estudios está vigente en la actualidad.

El Plan de Estudios tiene la siguiente distribución:

- 60 ECTS de Formación Básica.
- 84 ECTS de Formación Obligatoria.
- 48 ECTS de Formación Optativa.
- 36 ECTS de Prácticas Externas (Prácticum).
- 12 ECTS de Trabajo Fin de Grado.

Las asignaturas de Formación Básica se cursan principalmente en el 1r curso, las de Formación Obligatoria y Prácticas Externas (Prácticum) en el 2º y 3r curso y las de Formación Optativa y Trabajo de Fin de Grado en 4º curso.

La materia Prácticum corresponde a los 36 ECTS de Prácticas Externas y engloba las estancias prácticas obligatorias de la titulación. La conforman dos asignaturas: Prácticum I, que tiene 13 ECTS y se realiza en el 2º curso y, Prácticum II, con 23 ECTS, que forma parte del 3r curso.

Prácticum I tiene una duración de 7 semanas y se lleva a cabo en los ámbitos de geriatría y rehabilitación física (intervención en centros sociosanitarios y residencias). Prácticum II se realiza en catorce semanas, que se dividen en dos ciclos de

siete semanas, uno de ellos en el ámbito de habilitación-rehabilitación (hospitales, centros de adultos, terapia infantil y centros de ayudas técnicas) y el otro en el de salud mental (hospitales, servicios y centros de salud mental, centros infanto-juveniles y servicios comunitarios).

Las dos asignaturas se consideran como un continuum y se espera que en su transcurso el estudiante vaya demostrando un mayor grado de autonomía y de razonamiento profesional, pasando de la observación participante a realizar tareas delegadas para finalizar siendo capaz de responsabilizarse de la intervención de determinados usuarios bajo la supervisión del tutor.

Prácticum I supone el primer contacto del estudiante con la realidad asistencial y la iniciación en la futura práctica profesional. Se espera que este aplique, en un contexto real, las competencias desarrolladas en los cursos previos, se integre en los equipos de trabajo, realice, a un nivel básico, el razonamiento clínico del proceso de intervención, y además, que diseñe y lleve a cabo una actividad grupal y muestre capacidad autocrítica.

En Prácticum II se espera que el estudiante ponga en práctica las competencias ya adquiridas y, también, integre otras que le guiarán a la hora de llevar a cabo los procesos de intervención con un razonamiento profesional adecuado, aprendiendo a afrontar situaciones y resolverlas con una conducta ética y profesional, de acuerdo con las normas establecidas y con una praxis adecuada. Deberá mostrar la capacidad de: aplicar y elaborar planes de intervención, aplicando los conocimientos, el razonamiento y las habilidades adecuadas de acuerdo con las necesidades de los usuarios, utilizar la capacidad de crítica y autocrítica de la propia práctica profesional e integrar y demostrar el rol profesional en aspectos de identidad y competencia.

En el marco del modelo de prácticas externas de la EUIT, durante las prácticas el estudiante recibe el acompañamiento y la supervisión por parte de dos tutores: el tutor académico y el tutor de prácticas. El tutor de prácticas es el terapeuta ocupacional de referencia para el estudiante en la institución de prácticas. Acoge al estudiante, le informa sobre la organización y funcionamiento de la entidad y facilita su integración en el equipo de trabajo, estimulándole a observar y analizar las situaciones que se dan en la práctica profesional, así como a actuar y reflexionar sobre su práctica. Se coordina con el tutor académico en el seguimiento del estudiante y

es responsable de la evaluación de las competencias de este en la práctica. El tutor académico es el profesor de la EUIT que realiza el seguimiento de la práctica en coordinación con el tutor de prácticas, acompañando al estudiante en su proceso de análisis y reflexión sobre las situaciones vividas, y facilitando que relacione el marco conceptual de la disciplina con el contexto de prácticas y que haga significativo el aprendizaje adquirido. Además, es el responsable de evaluar el trabajo escrito que debe presentar el estudiante.

Tanto en la asignatura de Prácticum I como en la de Prácticum II, durante el período de prácticas, los estudiantes tienen dedicación completa a la asignatura: cuatro días realizan la práctica en la institución de acogida, compartiendo la jornada laboral del terapeuta ocupacional que les tutoriza, y un día a la semana participan en seminarios que se llevan a cabo en la EUIT. En concreto, en la asignatura de Prácticum II, se programan dos tipos de seminarios, los de profundización y los de seguimiento. Los seminarios de profundización tienen una duración de 1,5 horas y se realizan en grupos de 20-25 estudiantes durante siete semanas. En ellos se prepara al estudiante para abordar temáticas de interés para la práctica profesional, combinando las exposiciones de las docentes con dinámicas de grupo. Los seminarios de seguimiento (sesiones de tutoría) tienen una duración de tres horas y en ellos se realiza una puesta en común, un análisis y una reflexión sobre el proceso de prácticas que los estudiantes están experimentando en las diferentes instituciones. Se organizan en grupos de entre 8 y 12 estudiantes con una tutora académica experta en el ámbito. Tienen los objetivos de: acompañar las reflexiones que el estudiante realiza sobre los aprendizajes y experiencias vividas en la estancia práctica, compartir y debatir reflexiones y experiencias con los compañeros, mediante la participación activa, y facilitar la orientación metodológica del trabajo escrito.

Fruto de la reflexión del equipo de profesorado, en que se tuvieron en cuenta las valoraciones de los estudiantes sobre el volumen de trabajo que suponía la asignatura y, también, las competencias a adquirir por los estudiantes, durante la realización del trabajo de campo, la asignatura experimentó un cambio en el sistema de evaluación. En el curso 2014-15 consistía en tres módulos: las actitudes y aptitudes en el contexto de prácticas, la participación en las sesiones de tutoría y la elaboración de los trabajos escritos de prácticas. En el curso 2016-17 consistía en dos módulos: el de estancia práctica (actitudes y aptitudes en el contexto de la práctica) y el de elaboración de trabajos escritos. El trabajo escrito también experimentó cambios de

un curso a otro. Mientras en 2014-15 constaba de los siguientes apartados: contextualización de la práctica, elaboración de un estudio de caso, elaboración de un programa y memoria de prácticas, en 2016-17 se suprimió la elaboración del programa y se substituyó por un registro de intervenciones.

6.3. Fases del trabajo de campo

El trabajo de campo se centró en las sesiones de los seminarios de seguimiento (a partir de ahora tutorías¹⁵) de la asignatura de Prácticum II.

El plan inicial era realizar el trabajo de campo en dos fases, la primera en el curso 2014-15 y la segunda en 2015-16, pero se dieron dos circunstancias que llevaron a realizar la segunda fase en 2016-17. Por una parte, en 2015-16 el perfil de los estudiantes que participó en las tutorías fue muy diferente al habitual, ya que sólo había un grupo de tutoría constituido por 11 estudiantes, de los cuales 6 eran provenientes de universidades extranjeras, como parte de programas de intercambios. Por otra parte, la situación laboral de la investigadora en aquel curso dificultaba la realización del trabajo de campo. Por tanto, finalmente, la primera fase del trabajo de campo se implementó en el curso 2014-15 y la segunda en el 2016-17. En ambos casos, en el primer semestre del curso se llevó a cabo la preparación y en el segundo la recogida de información propiamente dicha.

La preparación consistió principalmente en la presentación del estudio a la dirección del centro, al profesorado y estudiantes de la asignatura y, también, en la gestión de los consentimientos informados. En ese período también se consultó la documentación de la asignatura. Además, en otoño del curso 2014-15, se realizó una prueba piloto. Por otra parte, se hicieron las gestiones necesarias para organizar el soporte en las grabaciones.

La recogida de información se llevó a cabo en tres grupos de tutoría, el primero entre el 27 de enero y el 10 de marzo de 2015, el segundo del 13 de marzo al 30 de

¹⁵ A pesar de que formalmente las sesiones son denominadas “seminarios de seguimiento”, la investigadora optó por el término “tutorías”, ya que es el que utilizaban los participantes en el estudio.

abril de 2015 y, el tercero, entre el 27 de enero y el 10 de marzo de 2017. Durante estos períodos se efectuaron las observaciones y grabaciones en vídeo y en audio de las sesiones de tutoría. También se realizaron entrevistas de estimulación del recuerdo a los estudiantes y docentes implicados en los episodios (interacciones en el aula) que habían sido seleccionados previamente por la investigadora. Al finalizar el ciclo de tutorías de cada uno de los grupos, se llevaron a cabo entrevistas finales en profundidad (a partir de ahora, entrevistas finales) a las profesoras y estudiantes. Todas las entrevistas fueron grabadas en vídeo y en audio. En paralelo se realizó una visualización, transcripción y primer análisis de los materiales. Finalmente, las entrevistas transcritas fueron validadas por los estudiantes y las docentes.

El análisis en profundidad tuvo lugar al finalizar la transcripción y validación de las entrevistas. El primer análisis en profundidad de los datos de la primera fase se efectuó antes de iniciar la segunda, lo que permitió focalizar la recogida de información de esta segunda fase. Cabe mencionar que, aunque el primer análisis en profundidad de los datos de la primera fase se realizó antes que el de la segunda, la incorporación de nuevos datos y la comparación con los existentes llevó a una revisión constante y a un análisis cíclico de todos ellos.

6.4. Selección de los participantes

Los potenciales participantes eran todos los grupos de estudiantes y todas las profesoras que llevaban a cabo las sesiones de tutoría en los cursos en que se implementó el trabajo de campo. A continuación, se explica la organización de los grupos de tutoría y cómo se seleccionaron los grupos de estudiantes y las profesoras en cada curso.

Como se ha comentado con anterioridad, las sesiones de tutoría se llevaban a cabo cada semana, durante las catorce semanas de prácticas, y tenían una duración de tres horas. Los grupos de tutoría se organizaban por ciclo, es decir, el estudiante se mantenía con el mismo grupo y tutora académica durante las siete sesiones de tutoría correspondientes a un ciclo y, al rotar el ámbito de prácticas, el estudiante cambiaba de grupo de compañeros y de tutora académica. Las sesiones de todos los grupos se planificaban en la misma franja horaria.

La primera fase de recogida de información se llevó a cabo en el curso 2014-15. En la **tabla 4** se muestra cómo estaban planificados en ese curso los grupos de acuerdo con el ciclo, ámbito y tutora académica (a partir de ahora, profesora o tutora ¹⁶) responsable de las sesiones de tutoría.

Tabla 4. Grupos de las sesiones de tutoría 2014-2015

1er Ciclo			2º Ciclo		
<i>Grupo</i>	<i>Ámbito</i>	<i>Profesora</i>	<i>Grupo</i>	<i>Ámbito</i>	<i>Profesora</i>
A	Habilitación-Rehabilitación	P1	D	Habilitación-Rehabilitación	P2
B	Habilitación-Rehabilitación	P2	E	Salud Mental	P3
C	Salud Mental	P3	F	Salud Mental	P4

En ese curso había tres grupos de tutoría por ciclo. En la **tabla 4** se observa cómo, al cambiar de ciclo y ámbito, los estudiantes cambiaban de grupo y de profesora. Por ejemplo, los estudiantes que en el primer ciclo formaban parte del grupo A (ámbito de Habilitación-Rehabilitación), en el segundo ciclo podían pertenecer al grupo E o al grupo F (ámbito de Salud Mental), pasando de ser tutorizados por la profesora P1 a serlo por la profesora P3 o P4.

En la toma de decisiones sobre la selección de los grupos a observar en ese curso se consideró, en primer lugar, que se debía observar al completo el proceso del ciclo de tutorías del grupo, es decir, observar las siete sesiones. Dado que todos los grupos estaban planificados en la misma franja horaria, en ese curso había la posibilidad de observar dos grupos, uno por ciclo. En segundo lugar, se decidió centrar la recogida de información en los grupos del ámbito de Habilitación-Rehabilitación, ya que era aquel en el que la investigadora tenía un conocimiento más profundo y, en consecuencia, más capacidad de comprender los fenómenos que se produjesen. Finalmente, como se observa en la **tabla 4**, en el primer ciclo se habían planificado

¹⁶ Los participantes en el estudio utilizan las expresiones “tutora” y “profesora” para referirse a la docente tutora académica de las sesiones de tutoría. Estos términos serán utilizados indistintamente por la investigadora. El término “tutor de prácticas” se empleará para referirse al tutor del centro de prácticas.

dos grupos de Habilitación-Rehabilitación, uno con la profesora P1 y otro con la profesora P2, y en el segundo ciclo había un grupo con la profesora P2; por ello, se debía decidir si realizar la observación con una única profesora en los dos ciclos, la profesora P2, o con una profesora en cada ciclo, P1 en el primer ciclo y P2 en el segundo. Dado que las dos profesoras tenían una disponibilidad limitada y se consideraba que la participación de la misma profesora en los dos grupos de recogida de información le supondría una dedicación muy elevada a la investigación, en ese curso se optó por observar el grupo de la profesora P1 en el primer ciclo y el de la profesora P2 en el segundo.

La segunda fase de recogida de información se implementó en el curso 2016-17. En la **tabla 5** se muestra la planificación de los grupos.

Tabla 5. Grupos de las sesiones de tutoría 2016-2017

1er Ciclo			2º Ciclo		
<i>Grupo</i>	<i>Ámbito</i>	<i>Profesora</i>	<i>Grupo</i>	<i>Ámbito</i>	<i>Profesora</i>
A	Habilitación-Rehabilitación	P5	D	Habilitación-Rehabilitación	P5
B	Habilitación-Rehabilitación	P2	E	Salud Mental	P3
C	Salud Mental	P4	F	Salud Mental	P4

En ese curso, en primer lugar, se valoró que, teniendo en cuenta el material recogido en el trabajo de campo previo, sería suficiente con realizar la observación en las sesiones de un único ciclo. Se mantuvieron los criterios de centrar el trabajo de campo en el ámbito de Habilitación-Rehabilitación y el de observar al completo el proceso de un grupo en un ciclo de prácticas.

En cuanto a la selección de la profesora, como se observa en la **tabla 5**, en ese curso, había dos profesoras implicadas en la tutorización de los grupos del ámbito de Habilitación-Rehabilitación: una de ellas, la profesora P2, ya había participado en la primera fase del trabajo de campo y la otra, la profesora P5, era una profesora novel. Dado que ese curso era la primera experiencia de tutorización de grupos de Prácticum II para la profesora P5, se consideró más adecuado realizar la observación con el grupo de la profesora P2.

Por tanto, las profesoras participantes en el estudio fueron la profesora P1, tutora del primer grupo del curso 2014-15, y la profesora P2, tutora del segundo grupo del curso 2014-15 y del grupo de 2016-17. Ambas profesoras habían trabajado en el ámbito de “Habilitación-Rehabilitación” y, cuando se efectuó el estudio de campo, formaban parte de la plantilla de profesorado titular de la EUIT, la profesora P2, desde 2009 y la profesora P1 desde 2011, aunque había colaborado en docencia desde el 2008. Ambas tenían experiencia docente en los seminarios de Prácticum I y Prácticum II y, en el caso de la profesora P1, también en la coordinación de Prácticum II.

En cuanto a los estudiantes, el primer grupo estaba constituido por diez estudiantes del primer ciclo de prácticas, es decir, al iniciar las sesiones estos estudiantes tan sólo habían tenido la experiencia de prácticas del segundo curso. En el segundo grupo había doce estudiantes del segundo ciclo, lo que implicaba que, además de la práctica de segundo curso, habían realizado el primer ciclo de la asignatura en el ámbito de salud mental. Finalmente, el tercer grupo estaba formado por ocho estudiantes del primer ciclo que, al igual que en el primer grupo, tan sólo habían realizado prácticas en segundo curso.

En la **tabla 6**, se muestran los participantes por período de observación.

Tabla 6. Participantes en cada ciclo

Ciclo	Grupo	Número de estudiantes	Profesora
1er ciclo de 2014-15	G1	10	P1
2º ciclo de 2014-15	G2	12	P2
1er ciclo de 2016-17	G3	8	P2

6.5. Preparación de la entrada en el escenario

Los primeros pasos que se dieron para la preparación de la entrada en el escenario fueron una entrevista con la dirección de la EUIT para presentar el estudio y solici-

tar la autorización para implementarlo. Además, esta solicitud se formalizó por carta (ver anexo 1). También se sostuvieron encuentros con la coordinadora de la materia de Prácticum y de la asignatura de Prácticum II y con las profesoras implicadas para informarlas del estudio y, en el caso de las profesoras, solicitar el consentimiento (ver modelo de consentimiento en anexo 2).

Los estudiantes fueron informados en la sesión de presentación de la asignatura y se dio un tiempo para que pudiesen firmar los consentimientos o notificar su deseo de no participar en el estudio (ver modelo de consentimiento en anexo 3). En la primera fase de recogida de información, de los 37 estudiantes matriculados en la asignatura, 27 dieron su consentimiento para participar y, en la segunda fase, de un total de 25 estudiantes matriculados, 20 firmaron el consentimiento. La coordinadora de asignatura tuvo en cuenta qué estudiantes habían firmado el consentimiento para asignarlos a los grupos de tutoría de las profesoras que participarían en el estudio.

También, como parte de la preparación de la primera fase del trabajo de campo, en el mes de diciembre del curso 2014-15, se llevó a cabo una experiencia piloto en la asignatura de Proceso de Terapia Ocupacional, como prueba para la investigadora. En la experiencia participaron un grupo de 13 estudiantes y una profesora. Todos ellos fueron informados del objetivo del estudio de investigación y de la experiencia piloto y se formalizaron los consentimientos. Se observaron y grabaron dos sesiones de seminario y se realizó una entrevista a la docente. La experiencia sirvió como experimentación a la investigadora en la utilización de los instrumentos de recogida de información y un primer análisis de esta información.

Previo a las sesiones también se efectuaron las gestiones con dirección y las personas responsables para coordinar la disponibilidad del equipo de grabación y el soporte para llevar a cabo las grabaciones.

Además de estos procedimientos formales, se llevaron a cabo encuentros y comunicaciones con la coordinadora de la asignatura y las profesoras para ir coordinando y gestionando los aspectos más concretos de la entrada en el escenario, como la información sobre el grupo que finalmente había sido asignado o aula en que se impartiría la docencia, entre otros.

6.6. Recogida de la información

La recogida de la información se realizó mediante observación no participante, entrevistas —finales y de estimulación del recuerdo— y consulta de documentos escritos.

Como se ha expuesto anteriormente, la observación y las entrevistas se realizaron en dos fases. A grandes rasgos, el procedimiento seguido fue, en primer lugar, observar y grabar la sesión, a continuación, seleccionar los episodios (interacciones en el aula) en torno a los que plantear las entrevistas de estimulación del recuerdo, transcribir esos episodios y efectuar las entrevistas. Las entrevistas finales se llevaron a cabo una vez finalizado cada ciclo de prácticas.

En cuanto a la observación no participante, todas las sesiones se grabaron en vídeo y, para mayor seguridad, también en audio. Los estudiantes y la tutora estaban distribuidos en el aula en semicírculo¹⁷ y la cámara se dispuso de manera que se pudiesen visualizar todos ellos y que fuese lo menos intrusiva posible. A fin de interferir lo mínimo posible en la dinámica de la sesión, tanto la persona que grababa como la investigadora se ubicaban al lado de esta. En la primera fase se observaron y grabaron las sesiones de tutoría de dos grupos, correspondientes a dos ciclos de prácticas. Es decir, se observaron y grabaron un total de 42 horas de tutoría (7 sesiones de 3 horas por grupo). En la segunda fase se observaron y grabaron en vídeo y en audio las 7 sesiones de un grupo, es decir 21 horas de tutoría. Asimismo, durante las sesiones, la investigadora tomaba notas sobre situaciones de la tutoría que consideraba de especial interés para la investigación (ver formato y ejemplo de registro en anexo 4).

En las sesiones, la observadora prestaba especial atención a los elementos reflexivos de la tutoría, como, por ejemplo, la reflexión en la acción o la reflexión sobre la acción, las estrategias didácticas que utilizaba la profesora para facilitar la reflexión y las respuestas de los estudiantes.

En los días siguientes a las sesiones, se visualizaban las grabaciones y llevaba a cabo un primer análisis rápido que, junto con las notas que se habían tomado en el

¹⁷ La distribución habitual de los estudiantes y la tutora en estas sesiones es en círculo, pero fue modificada para facilitar las grabaciones.

campo, servían para seleccionar los episodios a presentar a los participantes para realizar las entrevistas de estimulación del recuerdo.

En la primera fase se seleccionaron un total de 44 episodios, 20 en el grupo 1 (G1) y 24 en el grupo 2 (G2). En la segunda fase, es decir, en el grupo 3 (G3) se seleccionaron un total de 14 episodios. Los episodios seleccionados en cada sesión se transcribieron antes de la entrevista de estimulación del recuerdo y se utilizó un formato de registro en que constaba, en primer lugar, la información identificativa del episodio, es decir, el número de episodio y la sesión de la que había sido extraído, en segundo lugar, el código identificativo del o de los estudiantes implicados en el episodio, en tercer lugar, se incluía información sobre el vídeo (nombre del fragmento, *time code* en el vídeo original de la sesión y duración del fragmento) y, finalmente, la transcripción (Ver anexo 5).

Las entrevistas de estimulación del recuerdo se realizaron, por una parte, a la docente y, por otra, a los estudiantes implicados en cada uno de los episodios. En caso de que hubiese más de un estudiante implicado en el episodio, la entrevista a los estudiantes se llevó a cabo en formato grupal. En la medida de lo posible y, dependiendo de la disponibilidad de los participantes, estas entrevistas se realizaron dentro de las primeras semanas después de la sesión. En ellas se visualizaba el episodio y se contrastaban y corroboraban las interpretaciones de la investigadora sobre esas situaciones con los significados que atribuían las docentes y estudiantes. Las entrevistas se acostumbraban a iniciar pidiéndole a la persona entrevistada que comentase el episodio, luego se preguntaba, por ejemplo, en caso de las tutoras, sobre la intención de una pregunta o su opinión sobre la respuesta del estudiante o, en caso de los estudiantes, sobre cuál creían que era la intención de la tutora al hacer determinada pregunta, cómo se había sentido cuándo le había preguntado o sobre el aprendizaje realizado. (Ver ejemplos de guiones de estas entrevistas en anexo 6). Aparte de comentar los episodios, en esos encuentros, también se hacían preguntas generales sobre la práctica, la sesión y el desarrollo de las tutorías en general, para obtener información sobre las percepciones de los estudiantes y tutoras al respecto de estas.

En las **tablas 7, 8 y 9** se muestran los episodios seleccionados en cada sesión y las entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas. En estas tablas se incluye, además, información sobre la duración de los episodios, las personas entrevistadas en torno a cada uno de ellos y la fecha y duración de las entrevistas.

Tabla 7. Episodios seleccionados y entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a profesora y estudiantes del grupo G1

	Sesión	Episodio	Duración episodio (minutos)	Entrevista Profesora (P1)	Fecha (mes día)	Duración entrevista	Entrevista estudiante	Fecha (mes día)	Duración Entrevista (minutos)
SESIÓN 1 (S1): 01 23 (mes día)	1	1	2,25	P1	01 26	2,21	E10	01 30	8,26
	1	2	1,00	P1	01 26	2,00	E10	01 30	5,00
	1	3	1,53	P1	01 26	3,00	--		
	1	4	4,10	P1	01 26	4,00	E7	02 13	7,34
	1	5	1,10	P1	01 26	1,15	--		
	1	6	0,39	P1	01 26	3,56	E10	01 30	3,30
	1	7	1,15	P1	01 26	2,42	E10	01 30	8,12
	1	8	0,50	P1	01 26	3,15	E5	03 06	4,39
	1	General ¹⁸		P1	02 26	2,53	E7	02 13	1,29
	1	General					E10	01 30	1,29
S2: 01 30	2	1	2,30	P1	02 13	2,55	E8	02 06	5,45
	2	2	5,12	P1	02 13	6,18	GE1	02 27	10,34
	2	3	3,39	P1	02 13	5,35	E5	03 06	4,34
S3: 02 06	3	1	1,05	P1	02 13	2,46	GE1	02 27	11,50
	3	2	2,15	P1	02 20	3,20	E6	02 13	5,00
	3	3	5,05	P1	02 20	10,34	E5	03 06	4,26
		General					E6	02 13	5,00
S4: 02 13	4	1	5,00	P1	02 20	6,32	--		
	4	2	3,09	P1	02 20	7,12	E4	03 06	4,41
	4	3	5,05	P1	02 24	11,03	--		
S5: 02 20	5	1	5,50	P1	02 24	15,05	--		
	5	2	3,00	P1	02 24	6,38	E4	03 06	3,36
	5	3	11,12	P1	02 24	10,10	GE1	02 27	11,30

¹⁸ Se refiere a las preguntas sobre la práctica, la sesión y el desarrollo de las tutorías en general, que se hacían en el marco de las entrevistas de estimulación del recuerdo. Estas preguntas, por sus características, fueron diferenciadas de las que se hacían en torno a los episodios.

Tabla 8. Episodios seleccionados y entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a profesora y estudiantes del grupo G2

	Sesión	Episodio	Duración episodio (minutos)	Entrevista Profesora (P1)	Fecha (mes día)	Duración entrevista	Entrevista estudiante	Fecha (mes día)	Duración Entrevista (minutos)
SESIÓN 1 (S1): 13 03 (mes día)	1	1	2,55	P2	03 16	8,43	E12	03 20	14,00
	1	2	2,16	P2	03 16	7,00	E13	03 20	7,32
	1	3	4,31	P2	03 16	13,00	E14	03 20	16,00
	1	4	4,20	P2	03 16	6,12	E14	03 20	7,20
	1	General		P2	03 16	11,00	E12	03 20	5,22
	1	General		P2			E13	03 20	2,47
	1	General		P2			E14	03 20	7,00
S2: 03 20	2	1	0,35	P2	03 25	5,00	GE3	03 27	11,00
	2	1					GE4	03 27	3,00
	2	2	3,27	P2	03 25	10,00	GE4	03 27	5,00
	2	3	6,00	P2	03 25	8,00	GE4	03 27	12,00
	2	4	6,00	P2	03 25	11,00	GE3	03 27	19,00
	2	5	5,00	P2	03 25	7,00	GE3	03 27	8,00
	2	General		P2	03 25	6,10	GE3	03 27	3,00
	2	General 1		P2			GE4	03 27	8,00
	2	General 2		P2			GE4	03 27	11,00
S3: 03 27	3	1	3,01	P2	04 08	6,00	E17	04 08	5,00
	3	2	2,37	P2	04 08	10,00	E17	04 08	7,14
	3	3	1,27	P2	04 08	8,00	E15	04 24	6,00
	3	4	2,28	P2	04 08	6,00	E16	03 27	1,00 ¹⁹
	3	General		P2	04 08	3,00	E17	04 08	6,32

»»

¹⁹ En este caso no se hizo una entrevista específica para presentar el episodio, sino que se preguntó a la estudiante al respecto de este en el contexto de una entrevista grupal.

PARTE III. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

»

	Sesión	Episodio	Duración episodio (minutos)	Entrevista Profesora (P1)	Fecha (mes día)	Duración entrevista	Entrevista estudiante	Fecha (mes día)	Duración Entrevista (minutos)
S4: 04 10	4	1	3,39	P2	04 15	8,00	GE5	04 19	10,00
	4	2	2,00	P2	04 15	9,00	E19	04 19	7,00
	4	3	2,49	P2	04 22	6,00	E19	04 19	3,00
	4	4	3,25	P2	04 22	6,00	E14	04 24	9,00
	4	5	4,41	P2	04 15	8,00	E15	04 24	9,00
	4	General		P2	04 15	3,00	GE5	GE5	16,00
	4	General		P2			E19	04 19	10,00
S5: 04 17	5	1	7,00	P2	04 22	11,21	E14	04 24	10,00
	5	2	4,00	P2	04 22	7,00	E18	05 22	9,00
	5	3	3,00	P2	04 22	8,00	E18	05 22	11,00
	5	General		P2	04 22	3,00	E14	04 24	2,00
	5	General		P2			E15	04 24	3,00
S6: 04 24	6	1	2,30	P2	04 29	6,00	--		
	6	2	4,00	P2	04 29	9,00	E18	05 22	4,00
	6	3	3,00	P2	04 29	5,00	E18	05 22	5,00
	6	General		P2	04 29	5,00	E18	05 22	11,00

Tabla 9. Episodios seleccionados y entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a profesora y estudiantes del grupo G3

	Sesión	Episodio	Duración episodio (minutos)	Entrevista Profesora (P1)	Fecha (mes día)	Duración entrevista	Entrevista estudiante	Fecha (mes día)	Duración Entrevista (minutos)
SESIÓN 2 (S2): 02 03 (mes día)	2	1	5,06	P2	No hacer		E22	02 10	25,00
	2	2	1,00	P2	No hacer		E23	03 03	10,00
	2	3	0,17	P2	No hacer		--		
	2	4	7,00	P2	03 17	10,00	E23	03 03	10,00
	2	5	3,20	P2	03 17	10,00	E24	02 20	10,00
		General					GE7	02 03	46,16
							E22	02 10	5,00

»

»

	Sesión	Episodio	Duración episodio (minutos)	Entrevista Profesora (P1)	Fecha (mes día)	Duración entrevista	Entrevista estudiante	Fecha (mes día)	Duración Entrevista (minutos)
S3: 02 10	3	1	1,30	P2	03 17	10,00	E25	03 08	14,00
	3	2	1,30	P2	03 17	3,00	E25	03 08	6,00
	3	3	1,30	P2	No hacer		E25	03 08	4,00
	3	4	2,30	P2	03 17	5,00	E24	02 20	2,00
	3	5	1,00	P2	No hacer		--		
S4: 02 15	4	1	0,18	P2	No hacer		--		
	4	2	1,19	P2	03 17	5,00	E24	02 20	7,00
	4	2		P2			E28	02 27	13,00
	4	3	5,30	P2	03 17	11,00	E28	02 27	11,00
	4	General					E24	02 20	2,00
S5: 02 24	5	1	5,00	P2	03 31	8,00	E28	02 27	11,00

En total, en la primera fase, en relación con el grupo G1, se llevaron a cabo 4 entrevistas de estimulación del recuerdo con la profesora (P1), en las que se presentaron los 20 episodios seleccionados, y 6 con los estudiantes, una de ellas en un grupo de 3 estudiantes, en que se presentaron 16 episodios. En el grupo G2, se realizaron 6 entrevistas de estimulación del recuerdo a la profesora (P2) en que se presentaron los 24 episodios seleccionados, y 11 entrevistas a los estudiantes, 3 de ellas en grupo de 2 o 3 estudiantes, en que se presentaron 22 episodios. En el grupo G3 se realizaron 2 entrevistas de estimulación del recuerdo a la profesora en que se presentaron 8 episodios, y 6 a los estudiantes, una de ellas en un grupo de 2 estudiantes, en que se presentaron 11 episodios sobre un total de 14 seleccionados.

En las tablas se observará que no se realizaron entrevistas a los estudiantes en relación con ocho de los episodios seleccionados. Esto fue debido a dificultades de disponibilidad. Además, respecto al grupo G3, se tomó la decisión de no entrevistar a la profesora P2 sobre seis de los episodios ya que, en las entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a esta profesora en la primera fase del trabajo

de campo, ya se había recogido información sobre los elementos que emergían en torno a esos episodios y se valoró que era suficiente con explorar únicamente la percepción de los estudiantes.

Al finalizar cada ciclo de tutorías se organizaron y llevaron a cabo entrevistas finales a las profesoras y a estudiantes (individuales y grupales) con la finalidad de acceder a sus percepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del prácticum y de las tutorías, especialmente sobre aquellos relacionados con el aprendizaje reflexivo. Previo a las entrevistas se elaboraron sendos guiones con varios bloques temáticos diferenciados y con anotaciones e ideas de temas a tratar en cada uno de ellos. (Ver los bloques de contenido de las entrevistas en **tablas 10 y 11** y los guiones de entrevistas en anexos 7 y 8).

Tabla 10. Entrevista final a tutoras

Bloques temáticos de la entrevista final a tutoras	
1. Experiencia profesional	9. Elementos que pueden dificultar la reflexión
2. Experiencia de docencia en Prácticums	10. Clima general de las sesiones
3. Papel del Prácticum en el aprendizaje del estudiante	11. Trabajo escrito
4. Sesiones de tutoría	12. Estructura de las sesiones
5. El docente de las sesiones	13. Progresión de las sesiones
6. Papel de los iguales (estudiantes) en las sesiones	14. Preparación de las sesiones
7. Reflexión en las sesiones de tutoría	15. Influencia de la presencia de la cámara y observadora
8. Elementos facilitadores de la reflexión	16. Influencia de las entrevistas

Tabla 11. Entrevista final a estudiantes

Bloques temáticos de la entrevista final a tutoras	
1. Sesiones de tutoría	7. Clima general de las sesiones
2. El docente de las sesiones	8. Trabajo escrito
3. Papel de los iguales (estudiantes) en las sesiones	9. Estructura de las sesiones
4. Reflexión en las sesiones de tutoría	10. Influencia de la presencia de la cámara y de la observadora
5. Elementos facilitadores de la reflexión	11. Valoraciones generales
6. Elementos que pueden dificultar la reflexión	

En el caso del grupo G1 se hizo una entrevista final a un estudiante y otra a la profesora (P1), en el grupo G2 se llevó a cabo una entrevista a un grupo de dos estudiantes y otra a la profesora (P2) y, finalmente, en el grupo G3 se realizaron entrevistas finales a dos grupos de tres estudiantes cada uno y otra a la profesora (P2). (Ver **tabla 12**).

Tabla 12. Entrevistas finales

Grupo de tutoría	Participante/s	Fecha de entrevista (Mes día)	Duración de la entrevista (en minutos)
G1	P1	04 21	90
G1	E7	05 21	75
G2	P2	05 21	84
G2	GE6 (E14, E17)	05 25	75
G3	P2	03 31	47
G3	GE8 (E26, E27, E28)	03 17	45
G3	GE9 (E21, E23, E25)	03 24	45

De manera global, contemplando tanto las entrevistas de estimulación del recuerdo como las finales, en el G1 se entrevistó a ocho estudiantes sobre un total de diez participantes en la tutoría y en el G2 se entrevistó a diez estudiantes de los doce que lo constituían. En la segunda fase, es decir, en el grupo G3, se entrevistó a un total de ocho estudiantes de los diez que formaban el grupo.

Todas las entrevistas fueron acordadas con los participantes, teniendo en cuenta alterar lo mínimo posible sus actividades y realizarlas en un espacio libre de elementos externos distorsionadores, como ruido o la presencia de personas ajenas al estudio. Fueron grabadas en vídeo y audio, excepto dos de ellas que, por fallos técnicos, sólo pudieron ser grabadas en audio. También se considera de interés comentar que, a pesar de que, en todos los casos la entrevistadora partía de un guion de entrevista, este servía de guía y se mantenía una actitud de escucha y flexible para ir adaptando las preguntas a las respuestas de los informantes y al desarrollo de la entrevista.

Finalmente, en cuanto a los materiales escritos, se consultaron y analizaron el plan de estudios y las guías docentes, planes de trabajo, dossiers e instrumentos de eva-

luación de la asignatura. También se consultó el modelo de prácticas de la EUIT. De estos documentos se extrajo información, por una parte, sobre el posicionamiento de la institución en cuanto a la formación de prácticas y, por otra parte, sobre la propia asignatura: los objetivos a alcanzar, la planificación, las actividades de aprendizaje y evaluación y, también, sobre aspectos organizativos de esta.

6.7. Criterios de rigor

En la línea de las investigaciones cualitativas, los criterios de rigor se han puesto en práctica principalmente durante la recogida y análisis de la información, por esta razón se incluyen en el capítulo del trabajo de campo y no en el de diseño metodológico.

Los procedimientos que se utilizaron para asegurar que la descripción e interpretación de la realidad estudiada correspondiese con la forma de sentir, entender y vivir los participantes y, con ello, legitimar el estudio, se basaron en los criterios de rigor definidos por Lincoln y Guba en 1985 y recogidos por Antonio Latorre et al. (2003).

6.7.1. Credibilidad

El criterio de credibilidad hace referencia al valor de verdad, es decir, el isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad (Latorre et al., 2003). Bartolomé (1986, citado por Dorio Alcaraz et al., 2004) expone como técnicas para asegurar la credibilidad: la observación persistente y prolongada, la triangulación, la recogida de material referencial y las comprobaciones con los participantes.

En relación con el criterio de credibilidad, en este estudio se implementaron las siguientes estrategias:

- Observación prolongada: Se observaron tres ciclos de tutoría (21 horas por ciclo, un total de 63 horas). Ello facilitó que los participantes se habituasen a la presencia de la observadora y de la cámara y que, en consecuencia, sus interacciones fuesen más naturales. Además, la presencia de la observadora desde el inicio hasta el fin de cada ciclo permitió observar el proceso en su totalidad. Asimismo, la acumulación de tiempo de observación unida al análisis que se iba realizando en

paralelo a esta observación facilitó que la investigadora fuese desarrollando una mayor sensibilidad respecto a los conceptos que iban emergiendo (Strauss y Corbin, 2002) y, con ello, la capacidad de decidir qué situaciones eran más relevantes para la investigación.

- **Validación con los participantes:** Se realizaron y validaron dos entrevistas finales a las profesoras y cinco a los estudiantes. En cuanto a las entrevistas de estimulación del recuerdo, se realizaron 12 a las profesoras en que se presentaron un total de 52 episodios y 23 a los estudiantes, en que se presentaron 49 episodios.
- **Triangulación:** Se llevó a cabo una triangulación de participantes y de métodos. En cuanto a la triangulación de participantes, las transcripciones de las entrevistas fueron presentadas a los entrevistados para su validación y, si fuese el caso, modificación. En cuanto a la triangulación de métodos, en el diseño de la investigación se contempló la recogida de información utilizando diferentes estrategias: observación no participante, entrevistas (de estimulación del recuerdo y final) y análisis de datos documentales. De esta manera se pudo contrastar la información obtenida. Además, tanto las observaciones como las entrevistas fueron grabadas en vídeo y audio, lo que permitió volver a los datos cuando fue necesario, respaldar la autenticidad y facilitar la auditoría externa. Además, se contó con el juicio crítico del director de tesis, quien guio, orientó y revisó el proceso de investigación.

6.7.2. Transferibilidad

La transferibilidad hace alusión a la posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos. Algunas técnicas utilizadas son el muestreo teórico-intencional, que busca maximizar la cantidad de información recogida, la descripción densa del contexto y la recogida abundante de información. (Dorio Alcaraz et al., 2004; Latorre et al., 2003).

Las técnicas que se utilizaron en relación con este criterio fueron:

- Se buscó la variabilidad en la selección de los grupos, de manera que los estudiantes observados fueran diferentes.
- Como se ha comentado previamente, se recogió abundante información utilizando métodos variados.

- Se realizó una descripción detallada del contexto de la EUIT y de la tutoría para facilitar la comparación con otros contextos posibles.

6.7.3. Dependencia

El criterio de dependencia se refiere a la consistencia, que es el grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación (Latorre et al., 2003). Inma Dorio Alcaraz et al. (2004) señalan que, dado que la información en que se basan los estudios cualitativos (percepciones, creencias, significados) son cambiantes y los métodos de conseguirlos son abiertos y flexibles, la consistencia en este tipo de estudios se refiere a un contexto determinado y en un tiempo y espacio determinados. Las estrategias que, según estas autoras, pueden ser utilizadas para corregir la inestabilidad de los datos son las descripciones minuciosas sobre el proceso seguido, la actitud del investigador y su papel en la investigación, así como sobre las técnicas utilizadas.

En relación con el criterio de dependencia se utilizaron las siguientes técnicas:

- Se solaparon los métodos de recogida de información (entrevistas y observación), aportando mayor estabilidad (Medina Moya, 2005).
- Se sistematizaron los procesos de recogida y análisis de la información. Estos procesos fueron descritos de manera que se proporcionasen pistas para su revisión. Además, se dispone de los materiales audiovisuales originales de las observaciones y de las entrevistas y, también, se conservan las transcripciones de los episodios y las entrevistas, que pueden ser consultadas para su auditoría.
- En el trascurso del estudio, la investigadora tuvo una actitud reflexiva con el objetivo de tener mayor conciencia de su posicionamiento. Este posicionamiento se explicitó en el presente informe.

6.7.4. Confirmabilidad

El criterio de confirmabilidad hace referencia a la búsqueda de la objetividad y la neutralidad. La subjetividad de la información inherente a la investigación cualitativa se intenta neutralizar mediante la contrastación de las informaciones con los

participantes, la información sobre el posicionamiento del investigador, la validación por parte de los participantes y la triangulación. (Dorio Alcaraz et al., 2004).

Como se ha expuesto anteriormente, se buscó el rigor y la validez mediante la explicitación del posicionamiento de la investigadora y de la triangulación de participantes y métodos. También se contó con la revisión del director de la tesis como experto en investigación.

6.8. Consideraciones éticas

El proceso de investigación supone una toma de decisiones en las diferentes etapas (planteamiento, desarrollo, conclusión y aplicación) en que se debe considerar la utilización de los procedimientos más adecuados para finalizar con éxito la investigación y, al mismo tiempo, velar por la dignidad e integridad de las personas participantes (López Calva, 2019). Cualquier investigación en que participen seres humanos implica dilemas sobre la corrección ética de los procedimientos y actuaciones que se lleven a cabo (Opazo Caravajal, 2011). Esto es doblemente relevante en la investigación educativa en que, por una parte, se trata de un ámbito en que se indaga sobre aspectos relacionados con la vida de las personas y, por otra, por la función que la educación tiene en la sociedad. La manera en que los educadores lleven a cabo las investigaciones y el uso que hagan de los resultados supone un ejemplo y tiene, en sí misma, una función educativa (López Calva, 2019).

El informe Belmont que fue publicado en 1979, es un referente en la investigación con seres humanos (Opazo Caravajal, 2011). En este informe se describen tres principios éticos: el respeto a las personas, lo que conlleva tratarlas como agentes autónomos, la beneficencia y la justicia. El respeto a las personas supone, en la mayoría de las investigaciones, que estas entren voluntariamente y con la información adecuada. La beneficencia contempla, por una parte, que no se cause daño a las personas participantes y, además, que se maximicen los beneficios y se minimicen los posibles daños. El principio de justicia implica un trato igualitario, independientemente de la edad, género, capacidad y estatus. La aplicación de estos principios exige otorgar a la persona la oportunidad de elegir si participar o no en la investigación (consentimiento informado), la valoración de los riesgos y beneficios de

la investigación y la imparcialidad en la selección de los participantes. (Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento, 1979). Otro referente en la investigación con seres humanos es la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, que propone una serie de principios éticos para la investigación con seres humanos que atañen, entre otros a la privacidad y confidencialidad y al consentimiento informado (Asociación Médica Mundial [AMM], 2013).

Más allá de estos dos referentes en investigación con seres humanos, cabe mencionar, por su relevancia en la investigación educativa, el Código Ético de la *American Educational Research Association* (AERA) y las Guía de Pautas Éticas para la Investigación Educativa de la *British Educational Research Association* (BERA), que muestran el interés de ambas organizaciones por orientar y ayudar a los investigadores educativos en los diferentes aspectos del proceso de investigación a fin de alcanzar un nivel ético adecuado en sus investigaciones (Opazo Caravajal, 2011). De esta manera, la BERA (2011, 2018) ofrece, entre otras, directrices sobre las consideraciones éticas con los participantes: el consentimiento, la transparencia, el derecho a abandonar la investigación, los incentivos, el daño que pueda surgir, la privacidad de la información y la divulgación. Por su parte, la AERA (2011) también hace referencia, entre otros, a la fabricación o falsificación de datos y al plagio.

Teniendo en cuenta este marco, en la presente investigación se siguieron los siguientes procedimientos:

- Se presentó el plan de investigación a la dirección de la EUIT y se solicitó la colaboración de la institución para llevarla a cabo. (Ver anexo 1).
- Se informó a los participantes y se les solicitó que firmasen el consentimiento informado. Previo al inicio de la asignatura se informó y solicitó el consentimiento informado a las profesoras. En cuanto a los estudiantes, para asegurar que la participación fuese voluntaria, fueron informados en la sesión de presentación de la asignatura (que se realizó semanas antes del inicio de las tutorías) de tal forma que los grupos de tutoría se pudiesen organizar teniendo en cuenta los estudiantes que habían firmado el consentimiento. También fueron informados de que, si así lo decidían, podían abandonar la investigación en cualquier momento. (Ver anexos 2 y 3).

- Para garantizar la privacidad de la información, tanto los nombres de los estudiantes como los de las docentes fueron substituidos por códigos. Además, los nombres de otros docentes, tutores, profesionales o instituciones a los que aluden los estudiantes en las tutorías fueron substituidos por nombres ficticios.
- La investigadora considera que, entre otros beneficios, los resultados de este estudio aportarán elementos para la reflexión dentro de la EUIT y que es probable que emerjan nuevas líneas de investigación orientadas a un estudio más profundo de alguno de estos elementos. También es de esperar que la comprensión de los elementos que son percibidas como *buenas prácticas* por su contribución al aprendizaje reflexivo y cuáles no, sea de utilidad a la hora de determinar los contenidos de los programas de formación a los tutores. Finalmente cabe esperar que los resultados del estudio contribuyan a la construcción del conocimiento sobre la formación de terapeutas ocupacionales y, también, de otros profesionales.
- No se contempla que el estudio haya podido ocasionar daños, más allá de la influencia que la presencia de la investigadora y la cámara haya podido tener en la dinámica de las sesiones. También es necesario tener presente el prejuicio que haya podido suponer para los estudiantes y, especialmente, para las tutoras, el tiempo de dedicación a las entrevistas que han sido parte del estudio. La investigadora ha hecho lo posible por minimizar el impacto que ello podía ocasionar en el día a día de los participantes, siendo especialmente cuidadosa en explorar y respetar su disponibilidad y, también, reduciendo, en la medida de lo posible, los encuentros para efectuar las entrevistas de estimulación del recuerdo. Al respecto de la presencia de la cámara en las sesiones y en las entrevistas de estimulación del recuerdo, cabe mencionar que, tanto en las entrevistas de estimulación del recuerdo como en las finales, se preguntó a los estudiantes y docentes al respecto. Sobre la cámara, si bien por parte de las docentes había preocupación sobre el impacto de esta en la dinámica de las sesiones, los estudiantes manifestaron que al principio sí que les afectaba, que se sentían cohibidos e intimidados, pero que pronto se acostumbraron y dejaron de reparar en su presencia. En cuanto a las entrevistas de estimulación del recuerdo, tanto docentes como estudiantes las valoraron como una oportunidad para reflexionar y aprender sobre lo que había acontecido en la tutoría.
- Se aplicó el principio de justicia y la selección, tanto de las personas participantes en el estudio como de las personas a entrevistar, se hizo con imparcialidad.

- Para confirmar su fidelidad, a medida que se iban transcribiendo las entrevistas, estas iban siendo enviadas a los participantes para su validación. Las entrevistas no validadas no fueron consideradas en el análisis.
- La investigadora se comprometió a hacer una devolución del estudio una vez este estuviese finalizado.
- La información presentada en este documento es fidedigna y no contiene plagio. Es un documento original y las fuentes consultadas han sido citadas y referenciadas.

6.9. Análisis de la información

Como se ha mencionado anteriormente, el análisis de la información tuvo lugar a lo largo de todo el trabajo de campo en que las lecturas, observaciones y entrevistas llevaban asociado cierto nivel de análisis de estas, esta es la razón por la que el análisis se considera como un apartado del trabajo de campo.

Este apartado se centrará en el análisis en profundidad. Para realizar este análisis se siguió el método de las comparaciones constantes (Glasser y Strauss, 1967, citado por Medina Moya, 2005) contemplando los dos primeros niveles de análisis propuestos por sus autores, es decir, por una parte, la segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas y, por otra parte, la construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.

Como herramienta de tratamiento de datos se utilizó el programa informático ATLAS.ti, versión 22.2.4.0²⁰, lo que facilitó la segmentación del texto, la definición de categorías y metacategorías y, también, la organización, búsqueda y recuperación de los fragmentos extraídos y categorizados. Previo a la introducción de la información en ATLAS.ti se realizó la preparación de esta, lo que incluyó las transcripciones y, también, la definición de un sistema de organización de los documentos generados a fin de facilitar su identificación, acceso y consulta.

²⁰ Se indica la última versión, pero cabe tener presente que, a lo largo del proceso, se han usado varias, siendo la primera de ellas Atlas.ti 7.

Aunque el proceso de análisis se presenta en etapas, las diferentes operaciones de este análisis se dieron en forma de espiral cíclica. En esta línea, es importante mencionar que el primer análisis en profundidad de los datos de la primera fase se efectuó antes de iniciar la recogida de la información de la segunda y que la incorporación de los datos de esta segunda fase y su comparación con los existentes supuso una ocasión más de realizar una revisión constante y un análisis cíclico de todos ellos.

A continuación, se explica cómo se implementó este proceso de preparación y análisis de la información.

6.9.1. Preparación y organización de la información

La preparación para el análisis de la información recogida consistió en la transcripción de las entrevistas, tanto las finales como las de estimulación del recuerdo efectuadas en torno a los episodios. Asimismo, se realizó el proceso de ir definiendo y refinando el sistema para codificar los diferentes archivos digitales generados (vídeos y documentos de Word) de tal modo que se facilitase su identificación, acceso y consulta. Finalmente se creó la unidad hermenéutica en el programa de análisis ATLAS.ti.

En cuanto a las transcripciones de las entrevistas, en primer lugar, se elaboró un borrador y, luego, se visualizaron de nuevo los vídeos y se revisó la redacción y edición, depurándolas para facilitar su lectura y comprensión.

Una vez depuradas las transcripciones, se procedió a la validación por parte de los entrevistados. El procedimiento de validación consistió en enviar a cada uno de ellos, por correo electrónico, los archivos con las transcripciones de las entrevistas en que había participado. En ese correo se le solicitaba validarlas o sugerir modificaciones. En los casos en que los participantes sugirieron modificaciones, estas se incorporaron en los documentos. Una vez recibida la respuesta, se envió un correo final de agradecimiento a cada uno de ellos. De los 17 estudiantes entrevistados, todos validaron las transcripciones excepto uno que, por razones personales, declinó hacerlo. Por motivos de salud de esta, tampoco fue posible validar la entrevista final de una de las docentes. En ambos casos, los materiales de las entrevistas no fueron contemplados en el análisis.

En cuanto al registro de las entrevistas, se utilizó un único formato en que constaba, por una parte, la información identificativa de la entrevista como, por ejemplo, si esta era entrevista final, entrevista de estimulación del recuerdo o sobre aspectos generales de las tutorías realizada en el contexto de la entrevista de estimulación del recuerdo. Entre la información identificativa de la entrevista también constaba el código del o de los participantes entrevistados, la sesión y, en el caso de entrevistas de estimulación del recuerdo, el episodio en torno al que se realizaba la entrevista. Por otra parte, se incluía la fecha de la entrevista, e información sobre el vídeo (nombre, *time code* y duración) y, finalmente, la transcripción (Ver anexo 9).

En paralelo se fue definiendo el sistema de nomenclatura y organización de los archivos generados que consistían, por una parte, en los documentos con las transcripciones de las diferentes modalidades de entrevistas y de los episodios seleccionados (que habían sido transcritos durante la recogida de información) y, por otra parte, en los archivos que contenían los vídeos de los episodios y de las diferentes entrevistas. Los documentos con las transcripciones de los episodios se codificaron identificando la sesión y el episodio. Por ejemplo, la transcripción del episodio 2 de la sesión 5 de la profesora P1 se codificó como “P1S5 Ep2”. En cuanto a las entrevistas de estimulación del recuerdo, se identificaron añadiendo a esta nomenclatura el código del entrevistado o entrevistados y una “E”. De esta manera, el vídeo de la entrevista realizada al estudiante E4 sobre ese mismo episodio se codificó como “P1S5 Ep2 E4 E”. En relación con los archivos de los vídeos se siguió la misma pauta de codificación, pero añadiendo una “V” final (“P1S5 Ep2 V” para el episodio y “P1S5 Ep2 E4 E V”, para la entrevista). En cuanto a las entrevistas finales se siguió el mismo sistema, pero codificándolas con FN. Por ejemplo, la transcripción de la entrevista final de la estudiante E7 que formaba parte del grupo de tutoría de la profesora P1, se codificó “P1FN E7” y el archivo del vídeo “P1FN E7 V”. Para los documentos de Word generados para incluir la transcripción de la información recogida a partir de las preguntas generales que se hacían al final de las entrevistas de estimulación del recuerdo, se siguió el mismo sistema de codificación, pero etiquetándolos con una G (P. ej. “P1S2 G E8 E”). (Para más información ver tablas del anexo 10).

Otro aspecto que se considera de interés sobre la preparación y organización de la información recogida fue la creación de la unidad hermenéutica (actualmente denominada “proyecto”) en el programa de análisis ATLAS.ti. Cuando estuvieron preparados los documentos de la primera fase de recogida de información (transcripcio-

nes de los episodios y de las entrevistas validadas), se creó la unidad hermenéutica y se importaron estos documentos. Posteriormente se incorporaron los documentos de la segunda fase de recogida. Además, estos materiales fueron organizados en grupos de documentos. En total se importaron a ATLAS.ti 183 documentos, de ellos, 55 correspondían a las transcripciones de los episodios, 99 a las de entrevistas de estimulación del recuerdo, 22 a las transcripciones de las preguntas generales que se hacían al final de las entrevistas de estimulación del recuerdo y 7 a las de las entrevistas finales que se realizaron al finalizar los ciclos de tutoría. (Ver en anexo 11 imágenes con información sobre el proyecto y sobre la organización de los documentos).

6.9.2. Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas

La segmentación e identificación de unidades de significado se inició una vez se había transcrito la información recogida en la primera fase del trabajo de campo, pero es de interés señalar que, a partir de las visualizaciones, lecturas y relecturas que conllevó la transcripción se pudo tener una idea global de toda la información y tomar nota de los temas principales y de las posibles categorías.

La segmentación y codificación consistió en la lectura e identificación de segmentos del texto (unidades de significado) que expresasen la misma idea, teniendo presente que los temas que emergían fuesen relevantes para los objetivos de la investigación. Esos segmentos se fueron agrupando y asociando a las categorías que se iban construyendo, nombrando y definiendo de manera mayoritariamente inductiva y abierta. Mediante el sistema de comparaciones constantes, a medida que se iban releendo los materiales, se iban añadiendo unidades de significado y agrupando o eliminando algunas de las existentes. Además, las categorías se iban modificando, matizando su definición y, también, incluyendo o eliminando unidades de significado asociadas a estas. En esta fase el programa ATLAS.ti fue útil para ir asociando las unidades de significado a los códigos e ir nombrando y renombrando estos y también facilitó, mediante la función de generar familias de códigos, la creación de subcategorías, que fueron utilizadas de manera transitoria, como por ejemplo, las subcategorías “debilidades de las tutorías”, “fortalezas de las tutorías”, “utilidad de las tutorías”, “espacio de compartir” y “espacio de reflexionar” que se crearon dentro de la familia “valoración de las tutorías”.

La nomenclatura de las categorías se determinó a partir de tres fuentes: 1) conceptos que iban emergiendo y destacaban por ser más amplios que los demás (p. ej. “clima de confianza”, “influencia de los iguales” o “la respuesta no es la esperada”; 2) conceptos recogidos de la literatura y que se consideraron pertinentes porque también iban emergiendo de los datos (p. ej. “reflexión en la acción”, “interrogación didáctica” o “parafrasear”) y; 3) palabras o expresiones de los participantes en el estudio que llamaron especialmente la atención de la investigadora, es decir, códigos “in vivo” (p. ej. “conectar experiencias”, “dar espacio” o “ve más allá”).

Para el análisis de información de la segunda fase del trabajo de campo se siguió el mismo método y supuso una oportunidad más de revisar el análisis previo y continuar con el proceso espiral de análisis.

Como resultado de este proceso se definieron 62 categorías, correspondientes a 1891 unidades de significado. En la **tabla 13** se presentan las categorías, su definición y la frecuencia de cada una de ellas. (Ver anexo 12 para consultar cómo se reflejan esas categorías en ATLAS.ti).

Tabla 13. Matriz de categorías

Categorías y su definición ²¹	Frecuencia
1. “¿Cómo actúa el TO?": La tutora pregunta al estudiante que está explicando un problema y las dificultades que está teniendo para resolverlo, cómo actúa el TO de la práctica en situaciones similares.	6
2. “Colocarse en segundo plano”: La tutora guarda silencio para facilitar el diálogo reflexivo entre los estudiantes.	6
3. “Conectar experiencias”: Situaciones de las tutorías en que se vinculan las experiencias entre los estudiantes y en que estos se identifican con sus compañeros. Valoraciones de estudiantes y tutoras al respecto.	64
4. “Dar espacio”: La tutora guarda silencio o cambia el foco hacia otro estudiante con la intención de facilitar que el estudiante elabore sus propios cuestionamientos y argumentaciones.	11
5. “Llevar a casa”: Continuar reflexionando sobre un tema tratado en la tutoría una vez ha finalizado esta.	12
6. “Meter la patita”: Comentarios de los estudiantes y tutoras sobre el aprendizaje que se realiza a partir del error y también sobre los sentimientos que provoca cometer errores.	10

»»

²¹ Las categorías “in vivo” se presentan entre comillas.

»

Categorías y su definición ²¹	Frecuencia
7. “Ve más allá”: La tutora invita al estudiante a considerar en su reflexión elementos que no está teniendo en cuenta en ese momento.	16
8. ¿Cómo lo haría yo?: Comentarios que hace el estudiante de cómo, al escuchar a sus compañeros, reflexiona sobre cuál sería su actuación ante la situación problemática que estos plantean.	10
9. ¿Qué aprendí? / ¿Qué aprendió?: Percepción de estudiantes y tutoras sobre la aportación al aprendizaje de los diálogos específicos que se han producido en el seno de las tutorías.	48
10. Abrir pregunta al grupo: Situaciones en que, cuando se está produciendo un diálogo entre un estudiante y la tutora, esta realiza una pregunta al grupo al respecto del tema.	26
11. Aprendizaje en el prácticum: Valoración que las tutoras y estudiantes hacen sobre el proceso de aprendizaje en el prácticum a lo largo de la titulación y sobre la aportación de este al aprendizaje.	42
12. Autoconcepción de los estudiantes: Rasgos de personalidad de los estudiantes que, a su juicio, influyen en la relación pedagógica y en los estilos de aprendizaje en general y en la reflexión en particular.	11
13. Autonomía: Hace referencia a la toma de responsabilidad del estudiante sobre sus decisiones y acciones.	29
14. Características de la tutora: Rasgos de personalidad de la tutora que son más o menos valorados por los estudiantes y tutoras y cómo influyen en la relación pedagógica.	42
15. Clima de confianza: Comentarios de estudiantes y tutoras sobre la importancia de generar un clima entre los estudiantes y con la tutora tal que los estudiantes se sientan libres para participar.	24
16. Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje: Ideas de la profesora sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el seno del prácticum, basadas en su experiencia como persona, estudiante, terapeuta ocupacional y docente.	51
17. Concepciones sobre la práctica: Ideas de la docente sobre el contexto en que realiza la práctica cada uno de los estudiantes y, también, sobre cómo debería ser esta práctica, concebidas a partir de su experiencia como tutora.	12
18. Concepciones sobre los estudiantes: Ideas que tiene la profesora sobre los estudiantes en general, relacionadas con su experiencia como docente de la titulación.	49
19. Contenidos de las tutorías: Temas tratados en las tutorías en general y en los episodios analizados en particular.	170
20. Conversaciones reflexivas guiadas: Situaciones en que la tutora guía, mediante preguntas y orientaciones, a los estudiantes hacia unos objetivos de aprendizaje concretos. Estos diálogos frecuentemente sirven para que los estudiantes identifiquen el origen de las situaciones problemáticas y conjuntamente planifiquen acciones para resolverlas.	12

»

PARTE III. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

»

Categorías y su definición ²¹	Frecuencia
21. Dar respuesta: Responder o dar soluciones a las preguntas, dudas, problemas de los estudiantes. Frecuentemente como opuesto a preguntar o a que el estudiante se dé las propias respuestas o soluciones.	38
22. Desencadenante del diálogo: Pregunta, expresión o comentario del estudiante o de la tutora que provoca el diálogo.	52
23. Diálogo coral: Situaciones en que los estudiantes entablan diálogos en que reflexionan sobre las situaciones que plantean. La profesora se sitúa en segundo plano, realizando las mínimas intervenciones.	13
24. Elementos que facilitan la reflexión: Estrategias didácticas y aspectos relacionados con los estudiantes, tutoras y contexto educativo que, en opinión de los estudiantes y tutoras, facilitan la reflexión de los estudiantes en las tutorías.	33
25. Elementos que obstaculizan la reflexión: Aspectos que, en opinión de los estudiantes y de las tutoras, dificultan los procesos reflexivos de los estudiantes en las tutorías. Pueden estar relacionados con los estudiantes, con las tutoras, con el contexto educativo en general o de la tutoría en particular.	31
26. Facilitadores del clima de confianza: Elementos que contribuyen a que se genere un clima entre los estudiantes y la tutora tal que estos se sientan libres de participar.	17
27. Hipótesis sobre el estudiante: Suposiciones que realiza la tutora sobre el estudiante a partir de situaciones que se han dado en las sesiones de tutoría, su experiencia como docente de ese estudiante en otras asignaturas y/o informaciones del tutor de prácticas.	107
28. Influencia de los dispositivos de recogida de información: Impacto de la cámara y las entrevistas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las tutorías. (Desarrollo de la tutoría, reflexión de la tutora, reflexión de los estudiantes, aprendizaje...).	28
29. Influencia de los iguales: Opiniones de las tutoras y estudiantes sobre la repercusión, en el aprendizaje de los estudiantes en general y en la reflexión en particular, de las intervenciones de los iguales en las sesiones de tutoría.	55
30. Intencionalidad de la recomendación: Comentarios de la profesora sobre el objetivo o finalidad con el que ha realizado la recomendación. También incluye las hipótesis de los estudiantes al respecto.	11
31. Interrogación didáctica: La tutora guía mediante preguntas, habitualmente encadenadas, hacia unos objetivos de aprendizaje concretos.	30
32. La respuesta del estudiante no es la esperada: Situaciones en que el estudiante duda en su respuesta o la información que aporta no es la que buscaba la tutora porque es incorrecta, incompleta o porque no demuestra el análisis y la reflexión deseados.	60
33. Metodología de las tutorías: Descripciones y opiniones de las tutoras sobre aspectos metodológicos de las tutorías.	44
34. Motivo de la pregunta: Comentarios de la profesora sobre las razones por las que ha formulado la pregunta. También incluye la hipótesis de los estudiantes al respecto.	69

»

»

Categorías y su definición ²¹	Frecuencia
35. Obstáculos en la reflexión: Situaciones en que los estudiantes no realizan las reflexiones que intenta facilitar la tutora. Comentarios de los estudiantes y tutoras sobre esas dificultades.	95
36. Parafrasear: Repetición de una expresión para invitar a continuar hablando, mostrar que se ha entendido, validar, enfatizar lo que ha dicho o para colocarse en situación para iniciar la reflexión.	20
37. Participación de los estudiantes: Comentarios de estudiantes y tutoras sobre la participación en las tutorías: su relevancia, las razones por las que se participa o no en general y en situaciones específicas.	48
38. Participación espontánea: Situaciones en que, cuando se está produciendo un diálogo entre la tutora y uno de los estudiantes, otro/s entran a participar en él por propia iniciativa.	15
39. Pregunta de la tutora: solicitud verbal de la profesora que exige una respuesta por parte del estudiante. Se incluyen las interrogativas directas e indirectas y también enunciados que, de manera indirecta, solicitan información.	178
40. Preguntar para explorar: Las profesoras buscan obtener más información sobre la situación que están relatando los estudiantes o sobre las comprensiones de estos, con el objetivo de disponer de material a partir del cual poder guiar su reflexión.	25
41. Preguntar para facilitar la reflexión: Es utilizado por las profesoras para referirse a diferentes intenciones, relacionadas con los componentes de los procesos reflexivos, entre ellas, que el estudiante: profundice; defina el problema; piense en el por qué; revise qué ha hecho y por qué lo ha hecho; evalúe y piense en diferentes posibilidades; identifique cómo le afecta una situación/hecho; tome conciencia de cómo ha actuado el profesional y por qué, y; evalúe actuaciones de los demás y reflexione sobre cómo actuaría él.	42
42. Preguntar para guiar el razonamiento: Las profesoras dirigen, mediante la pregunta, la reflexión del estudiante hacia aspectos del razonamiento profesional que consideran relevantes en la situación que está planteando.	44
43. Preguntar para que el estudiante tome conciencia de su razonamiento y se reafirme: Las profesoras persiguen que el estudiante explicité sus actuaciones y su razonamiento y él mismo concluya que son los apropiados. Se da en situaciones en que la profesora presupone que el estudiante ha hecho una intervención o un razonamiento adecuados, pero cree que el estudiante tiene dudas o no es consciente de ese razonamiento.	17
44. Recapitular: Momento en que la profesora sintetiza los elementos relevantes del diálogo reflexivo.	7
45. Recomendación: La tutora da pistas, pautas, opiniones o consejo sobre lo que debería hacer un estudiante.	35
46. Reflexión en la acción (Estudiante): Capacidad del estudiante para analizar su pensamiento mientras lo está formulando.	48
47. Reflexión en la acción (Tutora): Capacidad para analizar su pensamiento y/o acción mientras lo/la está formulando/ejecutando. Este pensamiento de segundo orden sirve para reorganizar lo que hace el docente en el instante de realización.	78

»

PARTE III. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

»

Categorías y su definición ²¹	Frecuencia
48. Reflexión sobre la actuación en la práctica: Momentos en que el estudiante analiza los procesos y características de sus actuaciones en la práctica, incluyendo la reflexión en la acción.	49
49. Relación teoría-práctica: Comentarios de los estudiantes y tutoras en que se vincula la teoría a la práctica, bien en las situaciones de tutoría o bien en las entrevistas.	42
50. Repercusión de la pregunta: Utilidad que refiere el estudiante o que hipotetiza la profesora que ha tenido la pregunta o la situación de interrogación en el estudiante, en la sesión de tutoría o a posteriori, tanto a nivel de reflexión como de actuación en la práctica.	43
51. Repercusión de la recomendación: Utilidad que refiere el estudiante o que hipotetiza la profesora que ha tenido la recomendación, en la situación de tutoría o a posteriori, tanto a nivel de reflexión como de actuación en la práctica.	7
52. Responder con una pregunta: La tutora responde a una pregunta del estudiante con una pregunta con la intención de explorar y de que él mismo realice el razonamiento y se dé respuesta.	7
53. Respuesta del estudiante a la pregunta: Respuestas verbales que provocan en el estudiante las preguntas que realiza la tutora. Pueden consistir en un análisis, una argumentación, una descripción, una opinión, una expresión de duda, una confirmación, una negación o una evaluación. En algunos casos la respuesta es una pregunta.	72
54. Respuesta del estudiante a la recomendación: Respuestas verbales que provocan en el estudiante las recomendaciones que realiza la tutora.	8
55. Rol de la tutora: Comentarios de las tutoras y estudiantes sobre cuál debe ser el papel de la tutora en las tutorías de prácticas. Situaciones en que se implementa ese rol.	91
56. Rol del estudiante: Comentarios de las tutoras y estudiantes sobre cuál debe ser el papel del estudiante en las tutorías de prácticas.	27
57. Sentimiento ante pregunta: Sentimientos que refiere el estudiante que le ha provocado la pregunta.	14
58. Temas sobre los que se pregunta: Contenido en torno al que se plantea la pregunta de la tutora.	56
59. Trabajo de prácticas: Valoración que hacen los estudiantes y tutoras sobre el trabajo escrito que deben realizar los estudiantes durante el prácticum.	59
60. Validar: La profesora cierra un diálogo o una serie de preguntas confirmando que la argumentación y/o la actuación del estudiante han sido correctas.	9
61. Valoración de las tutorías: Valoración que hacen los estudiantes y tutoras sobre las sesiones de tutoría. Incluye las fortalezas y debilidades metodológicas y el papel que otorgan los estudiantes y tutoras a la tutoría en el aprendizaje en el prácticum.	140
62. Verificar: La profesora confirma que ha comprendido correctamente lo que el estudiante quiere decir.	3

También se comprobó la frecuencia de aparición de cada categoría en relación con la fuente de recogida de información, con el objetivo de obtener una aproximación cuantitativa de la relevancia de estas. A continuación, se presenta la tabla que se elaboró a tal fin. (Ver **tabla 14**) En esta tabla se puede observar la distribución de la frecuencia de las unidades de significado de cada categoría en relación con las estrategias de recogida de información, en concreto, episodios seleccionados de las observaciones, entrevistas a estudiantes y entrevistas a profesoras.

Tabla 14. Frecuencia de las unidades de significado por categoría y estrategia de recogida de información

	Episodios	Entrevistas estudiantes	Entrevistas profesoras
"Llevar a casa"	0	11	1
"¿Cómo actúa el TO?"	2	1	3
"Colocarse en segundo plano"	2	0	4
"Conectar experiencias"	15	35	14
"Dar espacio"	4	4	3
"Meter la patita"	1	6	3
"Ve más allá"	13	2	1
¿Cómo lo haría yo?	0	10	0
¿Qué aprendí?/ ¿Qué aprendió?	0	31	17
Abrir pregunta al grupo	20	3	3
Aprendizaje en el prácticum	0	24	18
Autoconcepción de los estudiantes	1	10	0
Autonomía	6	9	14
Características de la tutora	0	25	17
Clima de confianza	6	10	8
Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje	1	0	50
Concepciones sobre la práctica	1	0	11
Concepciones sobre los estudiantes	1	0	48
Contenidos de las tutorías	67	62	41

»

PARTE III. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

»

	Episodios	Entrevistas estudiantes	Entrevistas profesoras
Conversaciones reflexivas guiadas	12	0	0
Dar respuesta	23	5	10
Desencadenante del diálogo	52	0	0
Diálogo coral	10	1	2
Elementos que facilitan la reflexión	0	23	10
Elementos que obstaculizan la reflexión	0	22	9
Facilitadores del clima de confianza	8	4	5
Hipótesis sobre el estudiante	1	0	106
Influencia de los dispositivos de recogida de información	0	14	14
Influencia de los iguales	0	41	14
Intencionalidad de la recomendación	0	5	6
Interrogación didáctica	26	4	0
La respuesta del estudiante no es la esperada	60	0	0
Metodología de las tutorías	0	16	28
Motivo de la pregunta	2	35	32
Obstáculos en la reflexión	20	29	46
Parafrasear	19	1	0
Participación de los estudiantes	1	33	14
Participación espontánea	15	0	0
Pregunta de la tutora	178	0	0
Preguntar para explorar	2	7	16
Preguntar para facilitar la reflexión	2	4	36
Preguntar para guiar razonamiento	3	11	30
Preguntar para que el estudiante tome conciencia de su razonamiento y se reafirme	1	4	12
Recapitular	6	0	1
Recomendación	32	0	3
Reflexión en la acción (Estudiante)	45	3	0

»

»

	Episodios	Entrevistas estudiantes	Entrevistas profesoras
Reflexión en la acción (Tutora)	67	0	11
Reflexión sobre la actuación en la práctica	49	0	0
Relación teoría-práctica	8	14	20
Repercusión de la pregunta	0	37	6
Repercusión de la recomendación	0	7	0
Responder con una pregunta	7	0	0
Respuesta del estudiante a la pregunta	72	0	0
Respuesta del estudiante a la recomendación	8	0	0
Rol de la tutora	12	38	41
Rol del estudiante	0	16	11
Sentimiento ante pregunta	0	14	0
Temas sobre los que se pregunta	39	14	3
Trabajo de prácticas	10	34	15
Validar	8	0	1
Valoración de las tutorías	2	106	32
Verificar	3	0	0
Totales	943	785	790

En la tabla se han resaltado las diez categorías más frecuentes a nivel global y por estrategia de recogida. El análisis permitió detectar cómo en los episodios destacaban categorías que podrían relacionarse, por una parte, con el concepto “preguntar” (p. ej. “pregunta de la tutora” o “temas sobre los que se pregunta”) y, por otra, con conceptos vinculados a las teorías sobre la reflexión (p. ej. “reflexión en la acción” o “reflexión sobre la actuación en la práctica”). En las entrevistas a los estudiantes se consideró como relevante la presencia en las franjas de frecuencia altas de categorías como “influencia de los iguales”, “conectar experiencias” o “participación de los estudiantes” que podrían vincularse al papel del estudiante en la tutorías y a aspectos grupales y, asimismo, la de categorías como “repercusión de la pregunta”, “motivo de la pregunta” o “¿qué aprendí?/¿qué aprendió?”, que podrían relacionarse con el concepto “preguntar”. En las entrevistas a las profesoras se hicieron relevantes por su frecuencia las categorías “hipótesis sobre los estudiantes”, “concepciones

sobre la enseñanza”, “concepciones sobre los estudiantes”, que podrían relacionarse con el marco del que partía la tutora al interpretar las situaciones de las tutorías y, también, categorías que podrían vincularse al concepto de “preguntar” como las de “preguntar para facilitar la reflexión”, “preguntar para guiar el razonamiento” o “motivo de la pregunta”.

Cabe señalar que, aunque las frecuencias apuntaron hacia algunos de los aspectos relevantes y orientaron sobre los núcleos emergentes del estudio, este no ha sido el criterio determinante que se siguió para la construcción de los núcleos temáticos emergentes, sino que, en la línea de los estudios cualitativos, estos se definieron fundamentalmente atendiendo a la pertinencia y relevancia para los objetivos de la investigación.

6.9.3. Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías

Para construir el sistema de núcleos temáticos o metacategorías se efectuó una agrupación y organización de las 62 categorías.

Para ello se llevó a cabo la comparación de unas categorías con otras a fin de ir relacionándolas y agrupándolas en metacategorías que recogían conceptos más abstractos en los que podían ser integradas por afinidad temática. En esta etapa intervino de manera especialmente relevante el marco teórico e interpretativo de la investigadora (perspectiva *etic*), pero velando porque se mantuviese reflejada la perspectiva de los participantes (*emic*) en la investigación. Ello supuso una combinación continua de un distanciamiento de los datos, para alcanzar niveles de abstracción, y de un regreso a estos para mantener la perspectiva *emic*.

La herramienta ATLAS.ti se utilizó para, mediante la creación de familias de códigos, ir agrupando y reagrupando las categorías. (Ver anexo 12).

Como resultado de este proceso emergieron seis metacategorías que se definen a continuación:

1. **Encuadre de la tutoría:** Se refiere a categorías relacionadas con el planteamiento de las tutorías en general (principalmente contenidos y aspectos metodológicos)

y a la valoración que hacen los estudiantes y tutoras de estas tutorías y del aprendizaje en el prácticum en general.

2. **Espacio de compartir:** Está compuesta por aquellas categorías que hacen referencia a los aspectos grupales de la tutoría y al valor que le otorgan los estudiantes y las tutoras. Incluye categorías relacionadas con situaciones de las tutorías en las que se da una participación espontánea de los estudiantes, en que estos entablan diálogos sin apenas intervención de la tutora o en que los estudiantes vinculan experiencias. También incluye las categorías relacionadas con la opinión de estudiantes y tutoras sobre la participación en las tutorías y sobre la influencia de los iguales en el aprendizaje.
3. **La tutora:** Se refiere a las consideraciones de los estudiantes y tutoras sobre el rol de la tutora y los rasgos de personalidad de esta que influyen en el desempeño de ese rol y en la relación que se establece entre esta y los estudiantes.
4. **Marco interpretativo de la tutora:** Se refiere a las presuposiciones de la profesora que actúan como el marco desde donde está interpretando la situación que se da en el aula y desde donde toma decisiones pedagógicas. Incluye las concepciones sobre la enseñanza aprendizaje, sobre la práctica, sobre los estudiantes en general y las hipótesis sobre el estudiante implicado en la situación.
5. **Preguntar:** Se refiere al uso que hace la profesora de la pregunta como estrategia didáctico-reflexiva. Incluye las categorías que hacen referencia al tema sobre el que se pregunta; al motivo, la intencionalidad y forma de la pregunta; y también a la respuesta del estudiante y la repercusión de la pregunta en este.
6. **Reflexión:** Incluye las categorías relacionadas con los procesos reflexivos, con las estrategias didácticas que utiliza la profesora para facilitar la reflexión del estudiante y con las dificultades que se experimentan en estos procesos. También incluye la percepción que tienen los estudiantes y tutoras sobre los elementos que facilitan o dificultan estos procesos, así como sobre su aportación al aprendizaje.

En la **tabla 15** se presentan las metacategorías, las categorías asociadas a ellas y el número y porcentaje de unidades de significado de cada una de ellas sobre el total.

Tabla 15. Matriz de metacategorías

Metacategorías	Categorías	Número de citas	Porcentaje sobre el total
Encuadre de la tutoría	Aprendizaje en el prácticum	581	23%
	Autonomía		
	Contenidos de las tutorías		
	Influencia de los dispositivos de recogida de información		
	Metodología de las tutorías		
	Relación teoría-práctica		
	Rol del estudiante		
	Trabajo de prácticas		
Valoración de las tutorías			
Espacio de compartir	"Conectar experiencias"	246	10%
	¿Cómo lo haría yo?		
	Clima de confianza		
	Diálogo coral		
	Facilitadores del clima de confianza		
	Influencia de los iguales		
	Participación de los estudiantes		
	Participación espontánea		
La tutora	Características de la tutora	133	5%
	Rol de la tutora		
Marco interpretativo de la tutora	Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje	219	9%
	Concepciones sobre la práctica		
	Concepciones sobre los estudiantes		
	Hipótesis sobre el estudiante		
Preguntar	La respuesta del estudiante no es la esperada	620	25%
	Motivo de la pregunta		
	Pregunta de la tutora		
	Preguntar para explorar		
	Preguntar para facilitar la reflexión		
	Preguntar para guiar el razonamiento		
	Preguntar para que el estudiante tome conciencia de su razonamiento y se reafirme		



»

Metacategorías	Categorías	Número de citas	Porcentaje sobre el total
	Repercusión de la pregunta		
	Respuesta del estudiante a la pregunta		
	Sentimiento ante pregunta		
	Temas sobre los que se pregunta		
Reflexión	"¿Cómo actúa el TO?"		
	"Colocarse en segundo plano"		
	"Dar espacio"		
	"Llevar a casa"		
	"Meter la patita"		
	"Ve más allá"		
	¿Qué aprendí? / ¿Qué aprendió?		
	Abrir pregunta al grupo		
	Autoconcepción de los estudiantes		
	Conversaciones reflexivas guiadas		
	Dar respuesta		
	Desencadenante del diálogo		
	Elementos que facilitan la reflexión		
	Elementos que obstaculizan la reflexión		
	Intencionalidad de la recomendación		
	Interrogación didáctica		
	Obstáculos en la reflexión		
	Parafrasear		
	Recapitular		
	Recomendación		
	Reflexión en la acción (Estudiante)		
	Reflexión en la acción (Tutora)		
	Reflexión sobre la actuación en la práctica		
	Repercusión de la recomendación		
	Responder con una pregunta		
	Respuesta del estudiante a la recomendación		
	Validar		
	Verificar		
		719	29%

PARTE IV.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7:
Resultados y discusión

7.1. Introducción

En este capítulo se sintetizan los resultados del estudio de investigación. Se presentan las evidencias, se realiza una interpretación de estas por parte de la investigadora y, asimismo, se relacionan con las teorías y estudios que han sido introducidos en el marco teórico.

El propósito fundamental de la investigación era explorar la dimensión reflexiva de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional de la EUIT²² y qué significados otorgaban a esta los principales actores, los estudiantes y las tutoras.

Teniendo presente este propósito, se plantearon las siguientes preguntas que orientasen el estudio:

1. ¿Cómo es el contexto de la tutoría? ¿En qué medida este contexto facilita o dificulta el aprendizaje reflexivo?
2. ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?
3. ¿Cuáles son las expectativas de las tutoras respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?
4. ¿Cuáles son los rasgos de los diálogos entre tutoras y estudiantes? ¿Pueden caracterizarse como reflexivos? ¿Cuáles son entonces sus características? ¿En qué tipo de situaciones aparecen?
5. ¿Qué papel le otorgan los estudiantes y tutoras al aprendizaje de la reflexión en el prácticum en general y en las tutorías en particular?
6. ¿Qué estrategias de tutoría reflexiva se utilizan en el acompañamiento que se hace al estudiante en su proceso de prácticum?

²² Acrónimo de *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa*.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7. ¿Cuáles son las percepciones y significados que tienen los estudiantes sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para realizar un aprendizaje reflexivo en el seno de las tutorías del prácticum?
8. ¿Cuáles son las percepciones y significados de las tutoras sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para acompañar al estudiante en el aprendizaje reflexivo?
9. ¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol de la tutora en las tutorías en general y en el aprendizaje reflexivo en particular? ¿Qué características consideran que debe tener la tutora para desempeñar ese rol?
10. ¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol del estudiante en el prácticum reflexivo?

En la **tabla 16** se presenta la relación de las preguntas de investigación con las metacategorías que han emergido en el análisis de la información.

Tabla 16. Relación de las preguntas de investigación con las metacategorías

Pregunta de investigación	Metacategoría
-¿Cómo es el contexto de la tutoría? -¿En qué medida este contexto facilita o dificulta el aprendizaje reflexivo?	Encuadre de la tutoría La tutora Marco interpretativo de la tutora
-¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?	Encuadre de la tutoría
-¿Cuáles son las expectativas de las tutoras respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?	Encuadre de la tutoría
-¿Cuáles son los rasgos de los diálogos entre tutoras y estudiantes? -¿Pueden caracterizarse como reflexivos? -¿Cuáles son entonces sus características? ¿En qué tipo de situaciones aparecen?	Reflexión Preguntar Espacio de compartir
-¿Qué papel le otorgan los estudiantes y tutoras al aprendizaje de la reflexión en el prácticum en general y en las tutorías en particular?	Encuadre de la tutoría
-¿Qué estrategias de tutoría reflexiva se utilizan en el acompañamiento que se hace al estudiante en su proceso de prácticum?	Reflexión Preguntar Encuadre de la tutoría Espacio de compartir



»

Pregunta de investigación	Metacategoría
-¿Cuáles son las percepciones y significados que tienen los estudiantes sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para realizar un aprendizaje reflexivo en el seno de las tutorías del prácticum?	Reflexión
-¿Cuáles son las percepciones y significados de las tutoras sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para acompañar al estudiante en el aprendizaje reflexivo?	Reflexión
-¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol de la tutora en las tutorías en general y en el aprendizaje reflexivo en particular? -¿Qué características consideran que debe tener la tutora para desempeñar ese rol?	La tutora
-¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol del estudiante en el prácticum reflexivo?	Encuadre de la tutoría

Los resultados se desarrollan en tres apartados. En primer lugar, “El escenario”, como el espacio complejo, flexible y dinámico en el que confluyen y se interrelacionan los elementos que se han mostrado como esenciales para el aprendizaje reflexivo, es decir, el prácticum, la tutoría, el estudiante, la tutora, el marco interpretativo de esta y el grupo. Se presentan estos elementos, se explica cómo contribuyen a la reflexión y, también, se muestran las percepciones de los estudiantes y docentes al respecto. El segundo apartado se corresponde a “El diálogo como estrategia reflexiva”. Los diálogos son un elemento nuclear de la metodología de las tutorías y, mediante ellos, los estudiantes comparten y reflexionan sobre las experiencias que les han sido más significativas de la práctica. En este apartado se ahonda en cómo se producen esos diálogos y se muestran una serie de estrategias didácticas que utilizan las profesoras para facilitarlos. Se presentan las estrategias, el propósito con que las utilizan las docentes y la percepción de los estudiantes sobre su uso y, asimismo, se describe cómo facilitan la reflexión. El tercer apartado lleva por título “Los obstáculos en la reflexión”. Si bien en los otros dos apartados se ha ido apuntando hacia diferentes elementos que podrían resultar obstaculizadores de la reflexión, se ha considerado de interés destinar un apartado específico a abordar en mayor profundidad algunos de ellos, específicamente: el marco interpretativo de la tutora, la disposición del estudiante a reflexionar y el lugar de las emociones.

A continuación, en la **tabla 17**, se muestran las preguntas de investigación y los apartados en que principalmente se da respuesta a cada una de ellas en el capítulo de resultados.

Tabla 17. Relación de las preguntas de investigación con los apartados del capítulo de resultados

Pregunta de investigación	Apartado del capítulo de resultados
-¿Cómo es el contexto de la tutoría? -¿En qué medida este contexto facilita o dificulta el aprendizaje reflexivo?	El escenario
-¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?	El escenario
-¿Cuáles son las expectativas de las tutoras respecto al proceso de aprendizaje en el prácticum?	El escenario
-¿Cuáles son los rasgos de los diálogos entre tutoras y estudiantes? -¿Pueden caracterizarse como reflexivos? -¿Cuáles son entonces sus características? ¿En qué tipo de situaciones aparecen?	El escenario El diálogo como estrategia reflexiva Obstáculos en la reflexión
-¿Qué papel le otorgan los estudiantes y tutoras al aprendizaje de la reflexión en el prácticum en general y en las tutorías en particular?	El escenario
-¿Qué estrategias de tutoría reflexiva se utilizan en el acompañamiento que se hace al estudiante en su proceso de prácticum?	Escenario El diálogo como estrategia reflexiva Obstáculos en la reflexión
-¿Cuáles son las percepciones y significados que tienen los estudiantes sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para realizar un aprendizaje reflexivo en el seno de las tutorías del prácticum?	El escenario El diálogo como estrategia reflexiva Obstáculos en la reflexión
-¿Cuáles son las percepciones y significados de las tutoras sobre los elementos facilitadores y las limitaciones para acompañar al estudiante en el aprendizaje reflexivo?	El escenario El diálogo como estrategia reflexiva Obstáculos en la reflexión
-¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol de la tutora en las tutorías en general y en el aprendizaje reflexivo en particular? -¿Qué características consideran que debe tener la tutora para desempeñar ese rol?	El escenario
-¿Cómo interpretan los estudiantes y las tutoras el rol del estudiante en el prácticum reflexivo?	El escenario

Se observa cómo, si bien algunas de las preguntas son respondidas principalmente en un apartado específico de los resultados, a otras se da respuesta, de manera transversal, en varios de ellos.

Antes de presentar los resultados se realizarán algunas puntualizaciones sobre cómo se mostrarán los fragmentos que se han seleccionado como evidencias. Estos fragmentos se presentarán con un cuerpo inferior al del texto principal y con sangría en ambos lados. Para facilitar su identificación y comprensión se utilizarán los recursos tipográficos que se presentan en la **tabla 18**.

Tabla 18. Recursos tipográficos de las citas

Recurso tipográfico	Significado del recurso tipográfico
Fuente tamaño inferior a texto principal y sangría izquierda y derecha	Citas verbales.
Entre comillas (dentro de la cita)	Cuando la persona que habla hace una cita.
(...)	Omisiones de contenido.
(xxx)	Elementos de la comunicación que van más allá de los enunciados, como por ejemplo los silencios, risas o expresiones no verbales.
[]	Comentarios o aclaraciones de la investigadora para facilitar la comprensión de la cita.

Al final del fragmento se especificará con una notación el instrumento de recogida utilizado para obtener la evidencia (entrevista u observación), el estudiante o profesora (en caso de entrevistas) y el número del documento primario de ATLAS.ti en que se encuentra el fragmento.

Los fragmentos de las entrevistas serán identificados como “Ent” y los participantes como “P1” y “P2” (las profesoras), “E1...E28” (los estudiantes) y “GE1...GE9” (los grupos de estudiantes). En la **tabla 19** se muestran ejemplos.

Tabla 19. Ejemplos de notaciones en fragmentos correspondientes a entrevistas

Notación	Significado de la notación
Ent, P1, D15	Entrevista a la profesora 1, documento primario 15.
Ent, E3, D34	Entrevista a estudiante 3, documento primario 34.
Ent, GE4, D56	Entrevista a grupo de estudiantes 4, documento primario 56.

Los fragmentos de las observaciones en el aula serán representados como “Obs” seguida del código identificativo del episodio del que se ha extraído el fragmento: profesora, grupo (sólo aplicable a la profesora 2), número de sesión y número de episodio. En la **tabla 20** se muestran ejemplos de estas notaciones.

Tabla 20. Ejemplos de notaciones en fragmentos correspondientes a episodios de las sesiones

Notación	Significado de la notación
Obs, P2.1S3 Ep4, D28	Observación, profesora 2, grupo 1, sesión 3, episodio 4, documento primario 28
Obs, P2.2S3 Ep4, D42	Observación, profesora 2, grupo 2, sesión 3, episodio 4, documento primario 42
Obs, P1S2 Ep3, D47	Observación, profesora 1, sesión 2, episodio 3, documento primario 47

Además, la investigadora será identificada con una “I” y, para proteger su identidad, los nombres de otros profesores, tutores de prácticas y usuarios que sean mencionados por los participantes son ficticios y las instituciones de prácticas han sido codificadas como “C” seguido de un número (por ejemplo, centro C1 o centro C2).

7.2. El escenario

7.2.1. El prácticum

El prácticum está considerado un componente básico en la formación de los terapeutas ocupacionales de tal manera que la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT) exige en las *Normas mínimas para la educación de terapeutas ocupacionales* (2016) que los estudiantes completen un mínimo de 1000 horas de prácticum, que deben realizarse a lo largo de todos los cursos del programa académico y la *Orden CIN/729/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Terapeuta Ocupacional* indica que el plan de estudios del Grado en Terapia Ocupacional debe incluir un módulo de prácticas tuteladas y trabajo de fin de grado con un total de 48 ECTS. Además, estas prác-

ticas se deben realizar en diferentes sistemas de provisión de servicios (hospitalario y comunitario, privado y público, de educación y de salud, entre otros), con abordajes individuales, grupales y poblacionales, para condiciones de salud que afecten a diferentes aspectos de la estructura y función corporal (mentales, senso-perceptivos, motores), que son el origen de diversos tipos de limitaciones en las actividades, y, además, se deben llevar a cabo tanto en servicios existentes como emergentes (WFOT, 2016).

En este marco, como se ha expuesto con anterioridad, la materia de Prácticum en la titulación de Grado en Terapia Ocupacional de la EUIT está constituida por dos asignaturas, que se desarrollan en el segundo y tercer curso, en que los estudiantes realizan estancias prácticas en diferentes ámbitos de intervención. Prácticum I tiene una duración de siete semanas y se lleva a cabo en los ámbitos de geriatría y rehabilitación física (intervención en centros sociosanitarios y residencias). Prácticum II se realiza en catorce semanas, que se dividen en dos ciclos de siete semanas, uno de ellos en el ámbito de habilitación-rehabilitación (hospitales, centros de adultos, terapia infantil y centros de ayudas técnicas) y, el otro, en el de salud mental (hospitales, servicios y centros de salud mental, centros infanto-juveniles y servicios comunitarios).

De acuerdo con la WFOT (2016), el propósito de las prácticas tuteladas es “lograr que los estudiantes integren el conocimiento, el razonamiento y comportamiento profesional dentro de la práctica y desarrollen conocimientos, destrezas y actitudes al nivel de competencia requerido para la calificación como terapeuta ocupacional.” (p. 67).

Diferentes autores han precisado que el conocimiento profesional va más allá del conocimiento teórico y que, aunque este es esencial en la práctica profesional para fundamentar la toma de decisiones en las intervenciones, es insuficiente para abordar las problemáticas complejas de la práctica (B. A. B. Schell y J. W. Schell, 2018; Mattingly, 1991b; Rogers, 1983). El proceso de terapia ocupacional actúa como esquema que orienta sobre las fases de la intervención, pero no basta para dar cuenta de los procesos cognitivos secuenciales e iterativos que utilizan los terapeutas ocupacionales para evaluar, diagnosticar, intervenir y reevaluar, y que constituyen el razonamiento clínico (Rogers, 2010). El razonamiento clínico es frecuentemente implícito y va más allá de aplicar la teoría. La teoría se preocupa de reglas generales,

pero estas reglas, aunque necesarias son insuficientes y, para una buena práctica, es necesaria la capacidad de pasar de esas reglas generales a las demandas específicas de la situación. Muchas de las intervenciones de los terapeutas ocupacionales, además de por la teoría, están guiadas por ese conocimiento implícito que se va adquiriendo mediante la reflexión en la práctica. (Fleming, 1994; Mattingly, 1991b; Rogers, 1983; Schön, 1992). De esta manera, los estudiantes en su formación de prácticum deberían aprender, no sólo a aplicar la teoría en la práctica sino también las formas de reflexión que utilizan los profesionales cuando resuelven esas situaciones complejas (Cohn, 1989; Schön, 1992).

Las entrevistas realizadas a los estudiantes indican que durante las estancias prácticas le conceden valor a la teoría a la vez que toman conciencia de que la práctica va más allá de aplicar esta.

Merrill Turpin y Debra Hanson (2018) afirman que el prácticum es un proceso *transformativo* en que los estudiantes pueden comprobar cómo su conocimiento se adecua a las situaciones reales y buscar uno nuevo en la práctica, desarrollando así nuevas maneras de aprender. Los estudiantes participantes en la investigación han expresado que, durante su práctica, toman conciencia de la importancia del conocimiento teórico, hacen relevante aquel del que disponen y también identifican sus carencias y la necesidad de profundizar en algunos temas:

E17: Yo me he encontrado con que necesitaba más, conocer, profundizar más alguna teoría, y quizás con lo que me han enseñado en esa asignatura me he quedado corta a la hora de aplicarlo a la realidad. (Ent, GE6, D68).

E14: He intentado, al menos hasta ahora, aprovechar todo lo máximo posible, es algo que he notado mucho de la respuesta a las prácticas, el decir: “Esto me lo sé, esto me lo sé”. A la vez, creo que lo que me ha enseñado la Universidad es conocer muchas cosas, y decir: “Vale quiero aplicar esto, pero ahora lo tengo que profundizar”. Es decir, tengo una visión de las distintas cosas que hay, no todas evidentemente, pero de un abanico bastante amplio y, a partir de ahí, decir: “Vale, sé que hay esto, pero me falta más información”. (Ent, GE6, D68).

Estas percepciones estarían alineadas también con los hallazgos de Marjorie Bonello (2001) quien, en su revisión sistemática, observó que el prácticum de terapia ocupacional es percibido como un elemento esencial en el desarrollo de conceptos, en donde se puede comprobar la comprensión del material didáctico y aplicar el conocimiento en un contexto controlado de práctica.

En las palabras de las estudiantes, además, se aprecia que, si bien tanto E17 como E14 expresan la necesidad de profundizar, las dos muestran una actitud diferente hacia su aprendizaje; mientras E17 se focaliza en las carencias de su formación y parece depositar la responsabilidad en los demás, E14 explica su formación en la universidad como un proceso continuo del que ella es responsable, considerando aquello que ha aprendido en la Universidad como un punto de partida y, la práctica, como un estímulo para continuar profundizando en su aprendizaje.

Pero la práctica no solo posibilita la aplicación e integración de conocimientos teóricos, ya que en los contextos reales de esta se plantean problemas y preguntas que no pueden ser respondidas aplicando las teorías de manera automática. Si esta va acompañada de la reflexión, los estudiantes, a medida que resuelven situaciones problemáticas, aprenden las formas de indagación que los profesionales utilizan cuando responden a *zonas indeterminadas* de la práctica, a través de las que desarrollan su conocimiento práctico. (Cohn, 1989; Figueira y Rivas, 2011; Rivera Álvarez y Medina Moya, 2017; Schön, 1992). Los estudiantes entrevistados parecen haber tomado conciencia de algunas de las oportunidades que ofrece la práctica de desarrollar su conocimiento práctico.

Por una parte, Schön (1992) subraya la importancia de que el prácticum sirva para que los estudiantes puedan enfrentarse a las limitaciones de sus contextos laborales. Al respecto, se aprecia que los estudiantes aprecian que la práctica les permita aplicar la teoría en *contextos reales* en que, por ejemplo, los recursos son limitados:

E15: Porque, es lo bueno que tienen las prácticas, porque como [en la carrera] acaba siendo todo tan teórico, que he llegado aquí con un proceso idealizado, tengo todo los recursos del mundo, tengo todo el dinero del mundo... y luego te das cuenta de que no es así, y que muchas veces tienes que jugar al límite y ver que tienes que hacer todo lo posible para sacar tu trabajo adelante, y cuesta, cuesta mucho, y más cuando, cuando lo que tienes alrededor no te favorece, sino al contrario te está frenando. (Ent, E15, D116).

El estudiante expresa cómo se da cuenta de que en la práctica los recursos son limitados y, también, de qué manera se enfrenta a la dificultad que le supone plantear intervenciones en ese contexto. Además, se observa cómo esta situación favorece que despliegue el razonamiento pragmático y ético, tal y cómo han sido definidos por Barbara A. Boyt Schell y Angela Benfield (2018).

Por otra parte, en ocasiones, cuando los estudiantes realizan su práctica, la *alternancia* entre la predominancia de la lógica académica y la lógica profesional del contexto de práctica origina tensiones, dada la disparidad que puede existir (Andreozzi, 2011). Este es el caso de E14, que narra la dificultad que experimentó cuando comprobó que en la institución de prácticas se trabajaba con marcos teóricos diferentes a aquellos con los que está familiarizada y con los que se siente más identificada:

E14: (...) Entonces, según como cada uno se sienta cómodo, de dónde parte cada uno, como futuro profesional, puede haber un choque muy grande. (...) Entonces, cuando estás en un recurso donde te sientes cómodo, porque de alguna manera te sientes identificado, o se acerca mucho a tu punto de partida, y luego vas a otro, que no lo es... No te queda más que reflexionar, aprender de ello y llevarte también las cosas positivas, no todo del paradigma biomédico es malo, al contrario, hay cosas positivas que uno se puede llevar. Y creo que les pasa a muchos compañeros. (Ent, E14, D9).

Se aprecia cómo E14 tiene conciencia de que esa dificultad es una oportunidad de reflexionar y aprender. Al respecto de estas situaciones, Andreozzi (2011) señala que es importante que los estudiantes dispongan de espacios de reflexión para propiciar que estas tensiones se conviertan en oportunidades de aprendizaje.

Además, los estudiantes toman conciencia de que la intervención va más allá de aplicar la teoría en el sentido de que no es suficiente con saber qué hacer, sino que también deben desarrollar las competencias para poder hacerlo:

E14: Bueno, si estás en clase o si lees algo... no sé... te explican: “Con una mano pléjica hay que hacer esto”. Vale, tú estás delante de una persona con una mano pléjica y dices: “Sí, yo sé lo que tengo que hacer, pero a ver cómo lo hago”. Sabes “el qué”, pero “el cómo” no te lo ha enseñado nadie. Y allí, realmente, creo que hemos empezado a abrir nuestros libritos de maestrillo, y cada maestrillo con su librito, y cada uno empieza durante las prácticas a escribir su libro: Cómo te acercas, cómo no te acercas, cómo trabajas, cómo no trabajas, cómo le das significado a alguna actividad que igual en este momento no lo es. Y ahí, creo, que cada uno ha empezado, o hemos tenido la oportunidad de empezar a desarrollarlo y creo que es justamente en esta parte que no está en los libros. (Ent, GE6, D68).

La estudiante apunta a la diferencia que existe entre el *saber qué*, es decir, el conocimiento teórico, procedimental, instrumental y formalizado (racionalidad técnica) y el *saber cómo* que es un conocimiento práctico, que se haya incrustado en la misma práctica y en el que esta adquiere un papel muy relevante, ya que es a partir de las experiencias pasadas y de la relación activa del profesional con la práctica que se adquiere ese *saber cómo*. (Kinsella, 2007a; Medina Moya y Castillo Parra, 2006;

Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013b). También parece tener conciencia de que, aunque el conocimiento teórico es de gran ayuda, este no es suficiente y que cuando se enfrenta a los *casos únicos* el profesional debe recurrir tanto a las teorías para evitar presunciones inadecuadas, como a su propia experiencia y al aprendizaje realizado mediante la reflexión (B. A. B. Schell, 2016, p. 478).

La práctica significa una transición hacia la *reafirmación identitaria*, pasando de concepciones y saberes adheridos a la formación académica a otros vinculados a la apropiación de saberes de la práctica (Andreozzi, 2011). Se observa cómo, en la asignatura de Prácticum II, los estudiantes van relacionando la teoría con la práctica y tomando conciencia de que, como parte del proceso de profesionalización, van construyendo, a partir de la teoría, su estilo profesional propio. La práctica es vivida como una oportunidad para comenzar a “escribir su libro”, es decir, a desarrollar *su rol y su arte profesional*.

Las profesoras igualmente conciben que el prácticum permite aplicar e integrar la teoría, pero que los estudiantes también deben activar procesos reflexivos para *el hacer*, es decir, para realizar sus intervenciones e ir resolviendo las situaciones que se encuentran en la práctica:

P1: Pienso que el prácticum es el momento en el que el estudiante puede integrar toda la teoría que ha ido adquiriendo a lo largo de los cursos que lleva en el grado y es el momento de aplicarlo y “el hacer”. (...) Y es el momento en el que ellos ya se posicionan como el futuro terapeuta y le dan otro, bueno, un significado diferente, respecto a cuando estás con la teoría, que te falta... y, sí, bueno, vale... ¿pero esto cómo lo voy a hacer? (Ent, P1, D143).

(...)

P1: Tienen que reflexionar en base a la práctica que están haciendo. Sí que es necesario que tengan una base teórica, pero es como ir resolviendo, ¿no?, todas estas cosas que van pasando: cómo veo que hace el profesional; cómo me posiciono yo delante del profesional; cómo me puedo posicionar delante de los usuarios, que a lo mejor, esto va más allá de la propia teoría, sino que yo como persona y profesional, futuro profesional, cuál es mi posicionamiento; cómo me tengo que adaptar a las situaciones que son diferentes, a los diferentes contextos en la práctica... Engloba muchos aspectos... (Ent, P1, D143).

P2: Bueno, yo creo que el estudiante con el prácticum tiene la posibilidad de, primero cotejar, de acercar esa distancia que parece que hay entre lo que es la teoría y la práctica; aplicar, es decir, el poder aplicar esos conocimientos, esas habilidades que ha ido desarrollando en un contexto real, la posibilidad de, a la hora de aplicar, ajustar, adaptarse, desarrollar. (...) (Ent, P2, D69).

Asimismo, la medida en que se desarrollan estos aprendizajes se relaciona con las *características del contexto* donde el estudiante realiza la práctica, como, por ejemplo, las posibilidades que les ofrecen de experimentar más allá de lo conocido y; también, con las habilidades del propio estudiante y su capacidad de reflexionar e ir más allá en sus aprendizajes:

P2: (...) Y lo que ocurre, ¡es que depende del estudiante y del contexto! Hay estudiantes que en contextos que ofrecen pocas posibilidades de, no solamente integrar, sino llevar más allá sus conocimientos y habilidades; sin embargo, los estudiantes pueden ir más allá. Hay estudiantes que, en buenos contextos, se quedan, es decir aplican lo que saben, pero no van más allá. Y... y... bueno, creo que se dan, digamos... situaciones muy diversas. (...) (Ent, P2, D69).

Uno de los propósitos de las tutorías de Prácticum II es acompañar a los estudiantes en ese proceso de integrar la teoría y resolver situaciones a las que se enfrentan en los contextos reales a la vez que van percatándose del conocimiento que tienen disponible y elaborando un discurso fundamentado. Las palabras de P2 muestran esa intencionalidad:

P2: Un poco es vincular la teoría con esa práctica, porque yo creo que cuesta cuando no se tiene experiencia y cuando no se tiene integrado, todo lo que es la teoría, cómo de alguna manera ese referente teórico, o esos referentes teóricos, están en coherencia con los instrumentos que utilizamos y cómo planteamos esa relación con el usuario. Yo creo que, a nivel como muy intuitivo, los estudiantes sí que lo perciben, pero luego a nivel discursivo, les falta fundamentación para, para... hacerlo. (Ent, P2, D95).

Por su parte, los estudiantes expresan que, frecuentemente, experimentan dificultades para relacionar la teoría con la práctica y que los diálogos en la tutoría les facilitan esa vinculación:

E15: Sí, hay muchas veces, que quizá, toda la teoría, que hemos dado durante estos años, está ahí, la tienes ahí, y hay veces que cuesta hacer esa conexión con lo que tú estás haciendo en las prácticas y no eres capaz de enlazar con la teoría del Canadiense o con el MOHO [se refiere al Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional y al Modelo de la Ocupación Humana]. A veces cuesta, y cuando hay alguien desde fuera, externo, que te puede ayudar, te puede como despejar el camino de todas las cosas que están como cruzadas, ahora mismo, y darte la respuesta, de decir: “Es que lo que tú estás haciendo es esto, ¿no te das cuenta?” (Ent, GE3, D82).

Las prácticas deben ser supervisadas y evaluadas por un terapeuta ocupacional y ofrecer al estudiante la oportunidad de asumir responsabilidades profesionales. La frecuencia de esta supervisión evolucionará de mayor a menor a medida que avanza

en el programa formativo. Además, su diseño a lo largo de la titulación debe permitir al estudiante ir progresando de la observación y ejecución de tareas seleccionadas a la realización de intervenciones y la asunción de responsabilidades próximas al rol profesional (WFOT, 2016).

La materia de Prácticum de Terapia Ocupacional de la EUIT está diseñada de manera que las dos asignaturas que la componen son un continuum y se espera que en su transcurso el estudiante vaya demostrando un mayor grado de autonomía y de razonamiento profesional, pasando de la observación participante a realizar tareas delegadas para finalizar siendo capaz de responsabilizarse de la intervención de determinados usuarios bajo la supervisión del tutor.

De las palabras de las profesoras se puede inferir que sus percepciones van en la línea de que esta es la progresión que se realiza. Por una parte, afirman que el rol del estudiante va evolucionando de ser más observador a ir asumiendo más tareas y desempeñando un rol más próximo al profesional. Igualmente, la reflexión sobre lo que observa en los profesionales y en sus compañeros, y sobre sus propias ejecuciones contribuye a esa profesionalización:

P1: En el Prácticum I han tenido un primer contacto con la práctica, lo que pasa es que el rol que tienen en el Prácticum I es más de observador: “estoy a la sombra del terapeuta”. Entonces, llegan al Prácticum II, que sí que ya han tenido un contacto, pero se les pide más, se les pide que sean ellos mismos quienes tomen la iniciativa, que tengan un rol como de profesional. (...) Van evolucionando dentro del proceso y es el aprendizaje en diferentes momentos: desde lo que aprendo desde la observación del profesional; lo que yo puedo recoger de las tutorías; desde la reflexión de lo que hago, si me equivoco o si no; ¿qué está haciendo este profesional?, ¿realmente es lo que a mí me...? ¿está bien hecho, o yo lo haría de otra manera, o no sé? Pienso que es desde ahí: pienso todo lo que se está haciendo, hago la reflexión, integro con lo que yo sé, intento poner en práctica... (Ent, P1, D143).

Además, Marcela Andreozzi (2011) ha observado que la experiencia de aprender mediante tanteos, confiando en la mirada de otros que acompañan y guían, y la satisfacción por los logros contribuyen a los procesos de *reafirmación identitaria* en la práctica. De manera semejante, las profesoras valoran el papel que tiene el reconocimiento y la satisfacción por los logros en el desarrollo del rol profesional de los estudiantes:

P1: (...) Entonces, la evolución dentro del Practicum, vas viendo como esto... A medida que ellos ven que lo que están haciendo, realmente, el feedback es positivo; los profesionales lo tienen en cuenta, como si fuera uno más; los usuarios se

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

dirigen a ellos... van perdiendo esta inseguridad en ellos mismos, y se van posicionando más hacia lo que buscamos, que es el rol del futuro terapeuta ocupacional. (Ent, P1, D143).

P2: Y sobre todo...Yo creo que lo interesante es el propio proceso, el cómo ellos pueden ir verificando ellos mismos, bueno... cómo han ido cambiando. Eso es posiblemente lo más interesante de las prácticas, que en alguno se ve muy claramente, se ve en su discurso en las tutorías y se ve posteriormente en su discurso en el trabajo. (...) (Ent, P2, D69).

Finalmente, P2 afirma que, a grandes rasgos, se dan elementos comunes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que pueden ser agrupados en tres etapas pero que, dentro de este marco global, cada estudiante realiza su progreso que depende de sus propias características y expectativas, y también del contexto en que realice la práctica:

P2: Yo creo que, que yo no hablaría de un único proceso, hablaría de diferentes y posiblemente la diferencia de los procesos está en las expectativas creadas sobre el centro... (...) También tiene que ver con el contexto. (...). Por lo cual, hay muchos procesos. Es decir, yo creo que no se puede hablar de un proceso. Sí, se podría hablar de un proceso tipo, en el que el estudiante entra con unas expectativas más o menos, está en observación, tantea, según el margen de maniobra que le den hace más o hacen menos, entra... es que podríamos utilizar el Modelo de Ocupación Humana: exploración, competencia, y al final una sensación de logro²³. Pero eso sería describir un proceso muy general, muy tipo, muy estándar, que yo creo que no... que hay muchos matices entre los estudiantes que ha llevado a, a... (Ent, P2, D69).

Por otra parte, los relatos de los estudiantes entrevistados sugieren que sus percepciones apuntan en la misma dirección. El proceso de aprendizaje en el prácticum les permite ir tomando conciencia de su adquisición de competencias. Estos observan que, en la *trayectoria del prácticum*, van adoptando un rol más activo y que gradualmente se van posicionando como futuros profesionales. Mientras en el Prácticum I (2º curso), sobre todo durante las primeras semanas, desarrollan un rol de observadores y sus intervenciones son muy limitadas; en el Prácticum II (3º curso), se van sintiendo más libres y competentes para realizar sus propias intervenciones, más allá de la imitación de los profesionales:

²³ La profesora se refiere a las etapas del continuum del cambio ocupacional definidas por Reilly y redefinidas por Kielhofner. La primera etapa es la exploración que consiste en aprender sobre las propias capacidades, preferencias y valores mientras se prueba a realizar nuevas actividades; en la segunda etapa, la de la competencia, se comienzan a consolidar estas nuevas formas de desempeño y; finalmente, en la etapa del logro las personas han alcanzado un nivel de hábitos y habilidades tal que pueden participar plenamente en sus actividades. (Kielhofner, 2011).

E17: En segundo, no era un rol tan activo. En segundo, dependiendo del centro, te permitían participar más o menos, pero las primeras semanas siempre eran de observación y quizás las últimas te dejaban participar en según qué cosas. Pero en tercero ya formas parte del equipo. Ya te dejaban intervenir desde la segunda semana, y podías intervenir y no únicamente en tu caso, sino en todos los usuarios. (Ent, GE6, D68).

(...)

E17: Sí, al principio me costaba mucho más, pero a medida que iban pasando las semanas me sentía más cómoda conmigo misma, y eso también hacía que pudiera intervenir mejor, que quizás es importante... (Ent, GE6, D68).

E14: (...) Y lo que ha cambiado del año pasado a este año, es que me he sentido segura y he hecho intervenciones que he elaborado yo, que no era copiar de alguien, sino... No me sentía cómoda copiando lo del otro, porque claro, yo también tengo conocimientos, igual lo copio, pero pongo mi notita, o hago una cosa totalmente distinta. (Ent, GE6, D68).

E7: En la seguridad que tengo yo en mí misma. En la competencia que yo siento, con los conocimientos que tengo poderlos aplicar en la práctica, y decir: “soy un poco más terapeuta” (Ent, E7, D2).

Los estudiantes también identifican una evolución en las tutorías que, a su juicio, pasan de estar más centradas en compartir experiencias y en hacer un seguimiento del trabajo, con muchas pautas y orientaciones por parte de la tutora, a focalizarse más en el posicionamiento profesional y en la reflexión de los estudiantes. Perciben estas diferencias como parte de su evolución en el aprendizaje y consideran que, a medida que van adquiriendo más conocimientos, también van pudiendo realizar su trabajo de manera más autónoma y plantear sus dudas y reflexiones a un nivel más profundo.

En el siguiente apartado se expondrá cómo en las tutorías se pretende acompañar a los estudiantes en ese proceso de integrar la teoría y también en el de indagación que deben realizar para resolver las situaciones complejas a las que se enfrentan en los contextos reales y que van contribuyendo al conocimiento práctico y al desarrollo del rol profesional.

7.2.2. La tutoría

El aprendizaje reflexivo parte de la premisa de que la experiencia es la base fundamental para la construcción del conocimiento, pero que para que la experiencia se transforme en un aprendizaje significativo es imprescindible un análisis cuida-

dos de esta por medio de la reflexión y, en el caso de la educación formal, es necesario disponer de dispositivos que faciliten esa reflexión, tanto individualmente como juntamente con el profesor y con otros estudiantes (Brockbank y McGill, 2008; Dewey, 1938/2004; Schön, 1992). Por tanto, el prácticum, como experiencia educativa, tiene un gran potencial de suscitar aprendizajes significativos, pero es imprescindible que vaya acompañada de la reflexión (Bonello, 2001; Cohn, 1989; Schön, 1992) y que se generen, consecuentemente, los círculos recursivos de experimentación y reflexión que contribuyen a una práctica mejor fundamentada y adaptada al contexto en que esta se realiza (Tejada Fernández, 2020; Zabalza Beraza, 2011). Por consiguiente, es importante que la experiencia se complemente con una supervisión adecuada, que oriente la reflexión, ya que, si no es así, existe el riesgo de que la experiencia vivida tenga poco valor. De esta manera, los procedimientos y dispositivos que se activen para fomentar la reflexión sobre la práctica, entre ellos, grupos de discusión, tutorías o diarios de prácticas serán fundamentales para posibilitar el aprendizaje experiencial vinculado a la práctica. (Zabalza Beraza, 2011).

La supervisión es un método privilegiado para dotar al estudiante de estrategias para revisar el quehacer y los sentimientos generados por la práctica, estimulando así los procesos reflexivos (Puig-Cruells, 2020) y la tutoría, como recurso encaminado a orientar el proceso formativo, es un dispositivo de gran valor (Figueira y Rivas, 2011). La tutoría *en grupos de iguales* se considera un gran apoyo para el estudiante en su proceso de prácticas ya que, por medio del análisis y la reflexión sobre la tarea realizada, posibilita un aprendizaje que le permite afrontar otras tareas para las cuáles aún no está preparado (Puig-Cruells, 2020). Además, fomenta la activación y despliegue de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky, facilitando una reflexión compartida en que se puede interaccionar y contrastar con los compañeros, con el conocimiento y con uno mismo (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014), propiciando una construcción compartida de conocimiento y práctica profesional (Ruiz Bueno y Navio Gámez, 2019).

Como parte del prácticum en la EUIT, las tutorías de la asignatura Prácticum II son concebidas como un espacio relevante para realizar el acompañamiento de los estudiantes en los procesos de aprendizaje que experimentan en sus diferentes etapas. Tienen los objetivos de: acompañar las reflexiones que el estudiante realiza sobre los aprendizajes y experiencias vividas en la estancia práctica, compartir y

debatir reflexiones y experiencias con los compañeros, mediante la participación activa, y facilitar la orientación metodológica del trabajo escrito.

Las sesiones de tutoría, que se realizan con una frecuencia semanal, tienen una duración de 3 horas y se llevan a cabo en grupos de 8-10 estudiantes tutelados por una profesora. Habitualmente se distribuyen en círculo²⁴ con el objetivo de facilitar la interacción. Esta distribución es percibida como facilitadora tanto por los estudiantes como por las tutoras, que consideran que contribuye a crear un ambiente en que se sientan cómodos para comunicarse y reflexionar.

Estas sesiones tienen como ejes principales la reflexión sobre la experiencia de la práctica y sobre la realización del trabajo de prácticas²⁵ por parte del estudiante y sus contenidos podrían agruparse en cinco bloques:

- Análisis del contexto de la práctica: tipo de recurso, área en que está ubicado, relación con otros de la red, perfil de los usuarios, objetivos del recurso, rol del TO y de los miembros del equipo interdisciplinar.
- Análisis de las intervenciones que observa el estudiante en el recurso de prácticas y relación con los fundamentos teóricos de la profesión y con los distintos tipos de razonamiento profesional (científico, narrativo, pragmático, ético, interactivo y condicional).
- Construcción del rol profesional del estudiante a partir, por una parte, de la observación y reflexión sobre el rol y las intervenciones del TO y del resto de profesionales del recurso de prácticas; y, por otra, de la reflexión sobre su propio desempeño en la práctica (sus diferentes intervenciones y su relación con los usuarios y el equipo).

²⁴ Si bien habitualmente los estudiantes y la profesora se distribuyen en círculo, para facilitar la observación y la grabación en vídeo, en las sesiones en que se ha centrado el trabajo de campo se han dispuesto en semicírculo.

²⁵ Como se ha expuesto con anterioridad (Apartado de “Contextualización del estudio”), como parte de la evaluación de la asignatura los estudiantes deben elaborar un trabajo escrito. En el curso 2014-15 consistía en la elaboración de un estudio de caso y un programa en cada ciclo de prácticas. A partir del curso 2015-16 el trabajo se simplificó y se centró en el estudio de caso.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- Trabajo de prácticas: orientar al estudiante sobre los diferentes apartados del trabajo y el cronograma aproximado de realización; y guiarle para que fundamente sus intervenciones en las bases teóricas de la profesión y en la evidencia científica, y para que reflexione sobre el razonamiento en las diferentes etapas del proceso de intervención, tanto para individuos (caso) como para poblaciones (programa).
- Proceso de aprendizaje del estudiante: expectativas, competencias, dificultades, errores, logros y evolución, entre otros.

Estos contenidos se centran en elementos que han sido objeto de estudio y debate a lo largo de la historia de la terapia ocupacional y que los teóricos de la profesión consideran clave en la formación de los profesionales, entre ellos, el razonamiento clínico y el aprendizaje de este, la relación teoría-práctica o el desarrollo de la identidad profesional. Además, cabe mencionar que parten del propio interés de las tutoras por la praxis de la profesión y han sido fruto de la reflexión de estas, tanto individual como compartida, sobre los contenidos que se consideraba relevante tratar y sobre lo que iba aconteciendo en las tutorías a lo largo de los años. Este proceso ha llevado a elaborar un guion orientativo de los temas a abordar en cada tutoría que está en revisión constante.

Este guion es muy valorado por las tutoras, ya que les es de gran utilidad para estructurar las sesiones y para tener presentes los temas relevantes a abordar en las tutorías de acuerdo con el proceso habitual de la práctica. Pero las tutoras también comentan que, con el objetivo de favorecer el acompañamiento de los estudiantes, las sesiones se plantean de forma abierta, de manera que, teniendo presente ese marco, los temas tratados y la profundidad con que estos se tratan depende también en gran medida de los estudiantes. Se pretende, a partir de unos elementos establecidos, ofrecer un espacio flexible en el que facilitar el aprendizaje de los estudiantes, depositando la responsabilidad en ellos, partiendo de su experiencia y acompañándolos de acuerdo con sus necesidades.

Se observa que, tanto los objetivos como la forma en que se plantean las sesiones, están alineadas con teorías constructivistas, centradas en la persona y de aprendizaje experiencial y reflexivo ya que se contemplan elementos fundamentales de estos enfoques, como son la concepción del aprendizaje como una construcción indivi-

dual mediada por los otros en un entorno facilitador, la experiencia como punto de partida del aprendizaje, la reflexión sobre esta como clave para que se produzca este y el estudiante como participante activo y responsable.

Las sesiones se dividen en dos partes, la primera se centra en la experiencia de los estudiantes en la práctica y la segunda en el trabajo escrito que deben realizar como parte de esta práctica.

La primera parte suele ser iniciada con una invitación de la tutora a comentar algún aspecto o situación que destacarían de su semana de prácticas. A partir de esta invitación se producen diálogos en que se van enlazando y se va reflexionando sobre las diferentes experiencias y temáticas a medida que los estudiantes van participando, bien de manera espontánea o a solicitud de la profesora. Esta parte tiene el propósito de que, en un espacio alejado de la práctica, los estudiantes identifiquen, compartan y reflexionen sobre situaciones que han experimentado durante la semana y que les han sido relevantes. También se pretende que vinculen esta parte de la tutoría con el diario reflexivo que deben realizar a lo largo de su práctica:

P1: (...) La tutoría, lo comentábamos antes, es el espacio, es el foro donde los estudiantes pueden compartir sus experiencias de la práctica, fuera del contexto en el que están. Al ser fuera de donde están haciendo la práctica, ellos tienen más confianza para verbalizar las inquietudes, los problemas que están teniendo, buscando ese compartir con el resto para ver cómo es la vivencia que está teniendo el otro y que el tutor docente pueda guiar. (Ent, P1, D143).

P2: Sí, esto es algo que yo en el primer ciclo ya me lo planteé. A priori, si lo que quiero es, si me planteo, en la primera parte de la tutoría, que afloren aquellas experiencias que, de alguna forma, les han interrogado, que les han cuestionado alguna cosa. Pero si no lo vinculamos con una parte en la que se pide esa misma reflexión, en el trabajo escrito, me daba la sensación de que, se perdía. (...) Con lo cual, lo que yo estaba tratando de hacer relevante, es que esa parte del trabajo que tiene que ver con su práctica reflexiva, tiene que ver con cómo reflexionan sobre cosas que pasan en la práctica y con cómo reflexionan, cómo afrontan, cómo resuelven esas situaciones que les están cuestionando, había que hacerlo explícito. (Ent, P2, D74).

De esta manera, la tutoría tendría una función doble, por una parte, sería un espacio para reflexionar sobre lo que ha acontecido durante la semana y, a la vez, actuaría como *desencadenante* de reflexiones posteriores, facilitando que el estudiante realice *descripciones de la acción, reflexiones sobre la descripción de la acción y descripciones de la reflexión sobre la descripción de la acción*, subiendo, así, los

escalones de la escalera reflexiva de Schön (1992) o moviéndose de una dimensión reflexiva a otra (Brockbank y McGill, 2008).

Una vez iniciados los diálogos, los temas emergen, bien cuando las profesoras hacen preguntas generales o bien cuando conectan con los comentarios o aportaciones de los compañeros. Las motivaciones de los estudiantes para compartir sus experiencias son variadas. A continuación, se exponen algunos casos con el objetivo de presentar las diferentes casuísticas observadas.

Los terapeutas ocupacionales con frecuencia intervienen con personas que, a causa de una enfermedad, sufren cambios bruscos en sus vidas y las actividades cotidianas, aparentemente sencillas, se convierten en muy difíciles o imposibles de realizar. En esos casos forma parte del *arte* del profesional ser capaz de crear experiencias terapéuticas que sean significativas para ellas. (Mattingly, 1991b). Estas situaciones, a menudo, son difíciles de manejar por los estudiantes y les provocan inquietud. Este es el caso de la estudiante E2:

E2: A mí eso que explica E9 me pasa. Porque pienso: “¿Y ahora que digo?” Porque mi caso era: Iba en bici, nadaba, corría, hacía un montón de cosas, iba al pueblo, no sé qué... y de repente, un día se cayó, y a partir de ahí tuvo que dejar de hacer cosas. Y va en silla de ruedas. No puede hacer nada de nada. En el tronco tiene fuerza, estabilidad de tronco... Pero él me dice: “Es que yo antes iba en bici, es que yo hacía esto” Es que no tiene... es que, cero movilidad en las piernas. ¿Cómo yo enfoco? ¿Cómo le digo que esto ya no lo va a poder volver a hacer? Y ahora me explica, y me ha insistido mucho desde que lo conozco, transferencia del coche a la silla y de la silla al coche... Ya no la puede hacer casi, depende de su mujer y ya no... (Obs, P1S2 Ep2, D49).

La intervención de E2 se produce después de que E9 haya explicado las dificultades que está experimentando para afrontar el caso de una persona que ha sufrido un ictus²⁶ y que, a causa de los importantes problemas de autoconciencia que presenta, tiene tendencia a realizar actividades que le suponen un riesgo.

²⁶ El ictus es una afectación neurológica de origen vascular que, según el área cerebral afectada, puede provocar, entre otros, trastornos motores, sensitivos, perceptivos, cognitivos, del lenguaje y de la conducta. Dependiendo de la variedad y grado de estos trastornos se verán comprometidas un mayor o menor número de actividades de la persona. Frecuentemente, ligado a los trastornos perceptivos, cognitivos, al impacto emocional y al propio cambio drástico experimentado, la persona atraviesa un período en que tiene dificultad para reconocer cuáles son sus nuevas capacidades y limitaciones (Gillen, 2006).

Se observa cómo E2 conecta las dificultades de E9 con la suya propia de abordar la intervención de una persona que, a causa de una Esclerosis Múltiple²⁷, ha sufrido una súbita e importante alteración motora que interfiere en la realización de la mayoría de sus actividades significativas y que manifiesta el deseo de poder realizarlas de nuevo. La experiencia de *no poder*, de no saber cómo actuar, es la que actúa como *detonante* de la reflexión y a partir de ahí, a medida que va verbalizando, comienza a tantear y desplegar diferentes tipos de razonamiento clínico, en concreto, el diagnóstico, narrativo e interactivo, tal y como los definen Barbara A. Boyt Schell y Angela Benfield (2018), en un intento de ordenar sus ideas y encuadrar el problema, como paso necesario para su solución.

Este *no saber cómo intervenir* es motivo frecuente de preocupación en los estudiantes y, en las tutorías, presentan incidentes que los han llevado a la reflexión porque no han sabido cómo intervenir o porque consideran que no han intervenido adecuadamente. Este es el caso de E1, que explica sus dificultades para llevar a cabo una entrevista de valoración:

E1: Pero mi problema era, claro, la persona, yo le preguntaba, a qué te dedicabas antes de jubilarte, y, me dijo que no era vendedor, pero que “Él había hecho otras cosas”. Entonces, me empezó a explicar demasiado (...) Cuando la persona... habla mucho y uno tiene que cortar, porque... no es lo relevante, está perdiendo la entrevista, ese era el problema (...) (Obs, P2.1S4 Ep1, D106).

A medida que E1 va relatando su problema, va relacionando su intervención con el conocimiento que tiene de uno de los elementos clave en la realización de una entrevista, es decir, el manejo de la disyuntiva entre permitir que la persona hable libremente y escucharla mientras lo hace o dirigir la conversación hacia los temas sobre los que se debe obtener información. Pero el manejo de esas situaciones demanda un conocimiento que va más allá de lo teórico, ya que en palabras de Joan C. Rogers (1983) “sus características principales son la unicidad, incertidumbre, complejidad e inestabilidad” (p. 615) y en esos casos no es posible aplicar recetas

²⁷ La Esclerosis Múltiple es una enfermedad neurodegenerativa que afecta a la vaina de mielina de las células del Sistema Nervioso Central. Dependiendo de la zona afectada, se puede iniciar con diplopía o pérdida de la visión en un ojo, parestesias, fatiga, labilidad emocional y/o pérdida de la sensibilidad en una de las extremidades. En las etapas avanzadas pueden darse, entre otros signos, parálisis de las extremidades inferiores y superiores, disartria, disfagia, ataxia y alteraciones cognitivas. (Foti, 2006).

y se debe recurrir al *arte del razonamiento clínico* que se desarrolla con la práctica y con la reflexión sobre esta. La estudiante parece tomar conciencia del difícil equilibrio que supone manejar esas situaciones y ese *no saber* le permite entrar en reflexión y le lleva a compartirlo en la tutoría en busca de soluciones. Se observa cómo al explicar la situación la estudiante va *ordenando y reencuadrando* el problema (Schön, 1992), involucrando un razonamiento interactivo (B. A. B. Schell y Benfield, 2018).

Por el contrario, en ocasiones, comparten la *satisfacción* que les proporciona resolver casos que perciben como difíciles y que les han preocupado durante un tiempo, como sucede en el siguiente fragmento en que E9 explica cómo pasa de la frustración a la satisfacción al conseguir que colabore en el tratamiento una persona que presenta importante afectación motora, perceptiva y cognitiva y con la que, por causas idiomáticas, le resulta difícil comunicarse:

E9: Esta semana me he sentido bien. Bueno, ayer, sobre todo, porque... Mi terapeuta [tutora de prácticas] me ponía a primera hora con un hombre que es musulmán, no habla nada de castellano... Sufrió un traumatismo craneoencefálico²⁸, está bastante mal... Utilizamos el estímulo, que con la mano que tiene bien pueda hacer algunos movimientos. Con la otra, que tiene hemiplejía, de momento, trabajamos poco, pero trabajamos también en ello. Y, ayer, fue cuando por fin conseguí que me hiciera más caso. Sentía que me miraba, en todo momento seguía la mano hemipléjica durante el movimiento... Movilizando me sentí muy orgullosa. Fue como un paso... Hubo un momento que todos me decían: “¡Mira, si te está haciendo caso!, contigo sí que...”. Porque al principio me sentía muy frustrada, porque me ponía con él y, ¡uf!, no podía. (Obs, P1S2 Ep1, D46).

La estudiante E9 pone énfasis en un aspecto clave del trabajo del terapeuta ocupacional, la búsqueda de la participación del usuario mediante el vínculo terapéutico. La percepción de logro la lleva a compartir su experiencia y la *verbalización* le permite realizar una revisión de su actuación. En el relato de E9 se aprecia su reflexión sobre cómo va posicionándose en un rol profesional ante un caso complejo y cómo

²⁸ El traumatismo craneoencefálico consiste en un intercambio brusco de energía mecánica que provoca un deterioro físico o funcional del cerebro. Las consecuencias varían dependiendo de diferentes elementos, entre ellos la gravedad inicial y la localización de la lesión. La persona que ha sufrido un traumatismo craneoencefálico puede tener afectación en una o varias de estas áreas: motora, sensitiva, cognitiva, perceptiva, conductual, emocional y comunicativa. (Sánchez Cabeza, 2015).

llega a establecer un vínculo terapéutico a pesar de las dificultades idiomáticas y del estado emocional de la persona. Marcela Andreozzi (2011) ha observado que, entre los sentidos de los estudiantes que contribuyen a la *transición identitaria en la práctica*, se encuentran la experiencia de aprender mediante tanteos, confiando en la mirada de otros que acompañan y guían, y la satisfacción por los logros. Las palabras de E9 dejan entrever esa experiencia de aprendizaje mediante tanteos y cómo, a través de las respuestas de la persona y los comentarios del resto de usuarios, puede verse actuando como terapeuta ocupacional.

Con frecuencia estos temas surgen porque, por diversas razones, *han movilizado emocionalmente* a los estudiantes y estos sienten la necesidad de compartirlos. Esto sucede con E16 cuando comparte su vivencia ante una usuaria joven que sufre una enfermedad congénita que le ha provocado importantes deformidades en las manos:

E16: Esta semana, vino una chica de diecisiete años, que tiene una enfermedad congénita, por la enfermedad tiene toda la piel llena de pupas. Las manos las tenía, como deformadas, o sea, la habían operado muchas veces, no tenía manos, impactaba muchísimo y era una chica que hablaba con la terapeuta y superenfadada: “¡Va, que me quiero ir ya, que me quiero...!” (...) Me impactó mucho, también por la edad que tenía, las manos te impactaban muchísimo, cómo hablaba...

P2: Y, ¿cómo te sentiste tú, E16, entonces?

E16: Yo me quedé muy impactada. No sabía... No me relacioné con ella, porque no sabía qué decirle... (Obs, P2.1S2 Ep3, D81).

En la práctica de terapia ocupacional es frecuente que entren en juego mecanismos contratransferenciales²⁹ de los que es importante tomar conciencia. En la entrevista posterior, E16 comenta que posiblemente esta situación le había impactado por la proximidad de la edad de la usuaria con la suya propia, por la grave afectación física que sufre y también por las consecuencias de esta afectación en el comportamiento de la persona. Además, de alguna manera, manifiesta que no tuvo herramientas suficientes para afrontar la situación con una mirada profesional desde la terapia ocupacional:

²⁹ La contratrtransferencia ha sido definida por Gabbard (1995) como una reacción creada conjuntamente, en el terapeuta, por contribuciones de su pasado y por sentimientos inducidos por el comportamiento del paciente (Citado por Gabbard, 2002, p. 15).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

E16: Sí, había sido el día anterior, por la tarde. Entonces, lo tenía muy presente. Había cosas que me habían impactado, pero esta me impactó más, no sé si era porque me podía ver reflejada, por la edad que tenía, el aspecto físico me impactó mucho. Sí que me ha ayudado, también el hablarlo, a que esta semana, que dije que no me relacioné porque yo la había visto como, hablando mal, ¿vale?, como “un bicho raro” y es como que me asusté...

(...)

E16: A mí me cuesta poder cambiar esa visión y poder verle cosas positivas, cuando pienso que yo no querría estar así, preferiría no estar, sinceramente. (Ent, GE4, D79).

En caso de presencia de elementos contratransferenciales es importante poder reflexionar para reconocerse y reconocer lo que le pasa a uno ante la persona (Seymour, 2012). Brigitte Vachon et al (2010) observaron que estos pensamientos y sentimientos, con frecuencia son percibidos por los profesionales como una interferencia en sus intervenciones y la reflexión puede constituirse como una herramienta para realizar un mejor análisis de lo que ocurre y adoptar una posición más adecuada. Las importantes alteraciones que sufre la usuaria y la identificación con esta, por la cercanía de edad, provocan un estado de pánico y de estupor en E16, quien percibe que debe desempeñar un rol profesional a la vez que toma conciencia de las dificultades que experimenta para hacerlo. Esto la lleva a compartirlo en la sesión de tutoría. La estudiante también revela cómo el diálogo que se produjo en la tutoría le ayudó a buscar nuevas maneras de afrontarlo.

Las reflexiones de E2, E1, E9 y E16 surgen a partir de detectar cómo se están posicionando ante la situación y comprobar que el rol profesional demanda una actuación diferente. Las cuatro estudiantes están intentando posicionarse como profesionales, pero descubren que *no saben* cómo hacerlo. Esta necesidad de construir un posicionamiento diferente es la que actúa como *detonante* de las reflexiones y las lleva a compartir su experiencia en las tutorías.

Los estudiantes también presentan situaciones que les *sorprenden*, frecuentemente porque identifican diferencias importantes entre los conocimientos teóricos adquiridos y las intervenciones que observan en la práctica y que, en un primer momento no pueden explicar. Este es el caso de E13 que comparte su malestar ante el término que utilizan en el centro para referirse a un niño. E13 observa que este término se contradice con los aprendizajes realizados sobre cómo el lenguaje

construye realidad y sobre la vigilancia que se debe tener con el uso de términos que pueden contribuir a la construcción de una realidad sobre las personas con diversidad funcional en que a estas se le asocien connotaciones negativas como limitación, dependencia o inferioridad:

E13: Yo estoy en el centro C2, de educación especial, con parálisis cerebral. Y, aunque la frase no me gusta, porque la dicen en el centro, “alta y gravemente discapacitados”. A mí no me gusta, pero bueno, es la manera en que me lo presentaron. (Obs, P2.1S1 Ep2, D8).

Una semana más tarde, cuando la investigadora le interroga sobre la razón de esta afirmación, E13 argumenta:

E13: Piensas cómo choca tu visión que tienes, con lo que has aprendido a lo largo de la carrera, con la visión que tienen otros profesionales, otro ámbito, y ves que tienes que juntar tu visión con la de ellos, cómo puede interrelacionarse. Ese punto de vista, que ahora ya he entendido mejor por qué... (Ent, E13, D6).

En este caso, la sorpresa es el punto de partida de la reflexión, la necesidad de compartir y el aprendizaje posterior. El conflicto percibido por E13 entre la terminología aprendida en la EUIT y la que se utiliza en la institución de prácticas ha desencadenado un proceso reflexivo en que ha buscado conocer qué significaban estos términos para los profesionales y que le ha llevado a entender cómo se significa la terminología en las instituciones de prácticas. De esta manera, ha realizado un proceso de *apropiación*, tal y como ha sido definido por Vygotsky (Cubero y Luque, 2014) y, por tanto, de construcción de conocimiento. Es decir, ha hecho una resignificación a partir de la interacción y de la reconstrucción personal.

Es esencial que los terapeutas ocupacionales reconozcan las situaciones éticas y se ocupen de ellas. Con frecuencia estas situaciones son complejas y es esencial un conocimiento y comprensión del razonamiento ético y de la toma de decisiones. En el caso de los estudiantes en práctica el *conflicto ético* puede tener una vertiente doble. Por una parte, la lealtad hacia la institución y hacia el terapeuta ocupacional tutor de prácticas y, por otra, el compromiso ético hacia los usuarios. (Doherty, 2016). Estas situaciones provocan gran inquietud en los estudiantes y, con frecuencia, sienten la necesidad de compartirlas en las tutorías. Este es el caso de E14:

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

E14: Me preocupa que estoy observando bastantes cosas... Me han dejado entrar en una *casa*³⁰, y he estado observando bastantes cosas dentro de esta *casa* que a mí no me gustan, que puedo respaldar a nivel teórico y ético, y mi reflexión propia, pero que no quiero tirarle *su casa* encima... (Obs, P2.1S2 Ep2, D78).

La estudiante E14 se enfrenta a intervenciones que difieren de lo que ha aprendido en la teoría y que la retan a nivel ético. Este conflicto, a su vez, desencadena un dilema y una reflexión sobre cuál es su rol y responsabilidad como estudiante de prácticas.

Tanto en el caso de E13 como en el de E14 se observa cómo el factor *desencadenante* de las reflexiones es la *tensión* provocada por las diferencias que perciben entre lo aprendido a nivel académico y la realidad del contexto de prácticas. Estas tensiones pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la identidad profesional si existen espacios de reflexión en que puedan ser analizadas (Andreozzi, 2011).

Finalmente, cabe comentar que los estudiantes afirman que, en ocasiones, exponen temas en los que han estado reflexionando durante la semana y que tenían la intención de compartir en la tutoría y, en otras ocasiones, estos se generan de manera inesperada, durante el despliegue de la sesión de tutoría:

E17: Me he encontrado. De decir en las dos situaciones, tengo una reflexión y un pensamiento que me está angustiando y me gustaría compartirlo, para ver qué piensan los demás. Y, otras veces, no, simplemente he ido a la tutoría y, a raíz de la tutoría he reflexionado más sobre cosas que me han pasado. (Ent, E7, D2).

Los autores vinculados al aprendizaje experiencial y reflexivo subrayan la importancia de que este parta de una experiencia en la que el estudiante esté interesado y de un problema que surja dentro de esa experiencia (Dewey 1916/1998; Kolb, 2015; Schön, 1992; entre otros). Al respecto, David Boud et al. (1985) señalan que “las intenciones del estudiante son particularmente importantes; a menudo, el deseo de aprender para un propósito particular puede ayudar a superar muchos obstáculos e inhibiciones” (p. 24).

³⁰ E14 hace un uso metafórico de “casa” para referirse al departamento de terapia ocupacional donde realiza su práctica.

Los casos presentados ilustran cómo los estudiantes comparten temas y situaciones de la práctica que les son especialmente *significativos*, porque son de su interés y les han movilizado de alguna manera. La mayoría de ellos han expresado que tenían intención de compartirlos, lo que sugiere que los estudiantes han reflexionado al respecto durante la semana; pero en otros casos, como revela E17, la necesidad de compartir surge de manera inesperada, durante el despliegue de la sesión de tutoría. En estos últimos casos, cabe suponer que los estudiantes no habían hecho una reflexión previa o, en caso de haberla hecho, no se habían detenido a profundizar en ella y ha sido la propia situación de *tutoría la que ha actuado como detonante* de la reflexión.

A juicio de diversos autores (Brockbank y McGill, 2008; Dewey, 1933/1989; Schön, 1992), la reflexión comienza por una situación de duda, vacilación, perplejidad, incertidumbre, sorpresa, que supone un dilema y que actúa como *detonante*. Se aprecia cómo en los casos presentados, *los detonantes* son la sorpresa, el logro o el no saber qué hacer y la mayoría apuntan a temas esenciales en la práctica profesional del terapeuta ocupacional, como la colaboración del usuario, enfrentarse a personas con niveles de dependencia importantes o aspectos éticos, entre otros. Además, aunque de manera incipiente, están presentes algunas de las propuestas de Elisabeth A. Kinsella (2001) sobre cómo el terapeuta ocupacional puede incorporar la reflexión en la práctica profesional: pensar en las experiencias como oportunidad de aprendizaje, examinar formas de conocimiento más allá del científico, reflexionar sobre los contextos de práctica y cómo influyen en la práctica y la vida de las personas que atienden, reflexionar sobre ellos mismos; y buscar actuar desde la praxis, como lugar donde se encuentran la reflexión y la acción.

En el proceso reflexivo, tras este estado de duda, de confusión, se inician una serie de procesos internos en busca de una solución. En esta nueva fase es necesaria la *suspensión del juicio* mientras se está en ese proceso de búsqueda de la solución más adecuada (Dewey, 1933/1989). Los estudiantes que, de manera intencionada, plantean sus temáticas en la tutoría posiblemente se encuentren en esa fase de *suspensión del juicio* y persigan encontrar soluciones en ella.

También es relevante que la propia *verbalización* en la tutoría supone una oportunidad más de reflexionar. Tal y como afirman Humberto Maturana y Francisco Varela (1999) “Toda reflexión, incluyendo una sobre los fundamentos del conocer humano, se da necesariamente en el lenguaje (...)” y “El no olvidar que la circula-

ridad entre acción y experiencia se aplica también a aquello que estamos haciendo aquí y ahora es muy importante, y tiene consecuencias clave” (p. 21). *El lenguaje* es un importante reestructurador y regulador de los procesos cognitivos de modo que el intento de verbalizar la propia representación obliga a reconsiderarla, de tal manera que se revisa y enriquece el propio punto de vista (Onrubia, 1997). La descripción de la experiencia permite que el estudiante reconstruya su discurso y, a través de un diálogo entre descripción y experiencia, que es mediado por los procesos reflexivos, le atribuya nuevos significados (Quevedo Marcolino y Nicolletti Mizukami, 2008). Estas verbalizaciones se constituyen en lo que Donald Schön (1992) y Anne Brockbank e Ian McGill (2008) denominan “descripciones de la acción” y “reflexiones sobre la descripción de la acción” que, además de ser reflexiones en sí mismas, representan oportunidades para que, mediante el *diálogo con los otros*, los estudiantes puedan subir por la escalera de reflexión (Schön, 1992) o desplazarse de una dimensión reflexiva a otra (Brockbank y McGill, 2008). Como se expondrá en los próximos apartados, la interacción con la tutora y el resto de los compañeros en la tutoría supondrá un elemento facilitador de esos procesos y los diálogos que se desarrollan en la tutoría serán en sí mismos una acción sobre la que reflexionar (Brockbank y McGill, 2008; Schön, 1992). Además, en las verbalizaciones de los estudiantes se aprecia cómo, en sus intentos de ordenar su pensamiento, van desplegando diferentes *tipos de razonamiento clínico* (procesal, interactivo, ético y narrativo). Como se verá más adelante, las profesoras partirán de estos razonamientos explicitados por los estudiantes para abrir nuevas líneas de reflexión en las tutorías.

En las narrativas de los estudiantes se deja entrever cómo, en la práctica, tienen *una doble escucha*, prestando atención a lo que está pasando a la vez que a la teoría. De manera que van comparando lo que pasa en la práctica con los aprendizajes realizados y, a partir de ahí, por una parte, reflexionan sobre las diferencias entre lo aprendido desde la teoría y la práctica y, por otra, ejecutan y reflexionan sobre su ejecución o toman conciencia de que no saben cómo ejecutar, provocándose igualmente un proceso reflexivo. Estos procesos van contribuyendo a la *construcción del rol profesional* de manera progresiva (observar, comparar, no saber, ejecutar, saber y reconocer el logro).

La segunda parte de la tutoría se centra en el seguimiento del estudio de caso y/o programa que realizan los estudiantes como parte de la evaluación de la asignatura y que deben presentar por escrito.

La elaboración del trabajo supone a los estudiantes un proceso de abstracción, de pasar de un nivel más descriptivo a otro más elaborativo. Deben realizar una reflexión profunda para destacar los aspectos experienciales que pueden ser relacionados con la teoría y para elaborarlos y transformarlos en material teórico. Esta elaboración les resulta dificultosa y les provoca gran inquietud. En general, opinan que el trabajo les es útil ya que les da la oportunidad de plantear una intervención completa, hacer un seguimiento de esta de manera continuada y justificarla desde un punto de vista teórico, por lo que los prepara para la práctica profesional. Pero también manifiestan que se sienten desbordados por la elevada dedicación que les supone y preocupados por las dudas que les surgen en su realización y porque es objeto de evaluación:

E7: (...) Si no hubiese tenido este primer contacto de poder plantearlo para una persona, no hubiera llegado igual. Igual habría acabado la carrera y no hubiera sabido hacer un caso, de plantear... Porque a veces te planteas cosas que no son realistas, y después, cuando empiezas a hacer el caso, dices “Ah no, si realmente con esa persona sí que sé cómo trabajarlo”. (Ent, E7, D2).

E2: Sí. Yo, no sé cuántas horas de trabajo autónomo están dedicadas a este trabajo a nivel estadístico, pero es un engorro, son muchas horas, son muchas horas... (Ent, GE1, D140).

E15: Creo que hay veces que no se tiene en cuenta, que las prácticas, no son solo las horas que estás allí, sino también las preparaciones que tienes que hacer para el día siguiente. Y creo que hay veces, que no se ajusta. Pero bueno, sí, te sirve, porque estás plasmando todo lo que estás vivenciando y estás haciendo un seguimiento de esa intervención que tú planteas y que teóricamente eres capaz de justificar. (Ent, GE3, D82).

En esta parte de la tutoría se pretende acompañar a los estudiantes en la elaboración de este trabajo, clarificando las dudas que les puedan surgir y guiándoles en los razonamientos que deben realizar. Se desarrolla a partir de los avances de los estudiantes, centrándose, principalmente, en los apartados en que se espera que la mayoría de ellos estén trabajando en esa semana e incidiendo en los aspectos que se estiman relevantes, frecuentemente relacionados con los razonamientos en los procesos de intervención. Este es el caso de la profesora P2, cuando pregunta a los estudiantes sobre el marco conceptual desde el que trabajarán su estudio de caso y les invita a que justifiquen la elección:

P2: Con el caso que tenéis en la cabeza. ¿Desde qué marco conceptual trabajarías? ¿Y, por qué? (Silencio) ¡Venga E28! (Obs, P2.254 Ep3, D178).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los estudiantes valoran las tutorías como muy útiles, ya que les permiten clarificar dudas, bien a partir de las propias preguntas o de las que plantean sus compañeros. También consideran positivo el seguimiento semanal, que les sirve de estímulo para ir realizando el trabajo de una manera continuada:

E6: Me sirven mucho para llevar a cabo el procedimiento del trabajo de prácticas. Porque, claro, surgen muchísimas dudas, no sólo las mías, sino también las que expresan mis compañeras, también me pueden ocurrir a mí y ayudar a resolverlas. (Ent, E6, D62).

E5: (...) Pero, que realmente, te va bien, porque lo vas trabajando, que, aunque directamente no lo redactes, lo vas trabajando y luego ya sabes por dónde ir. A la semana siguiente vas trabajando otras cosas con el usuario, llegas a la tutoría con nuevas preguntas y así. (Ent, E5, D59).

Opinan que esta parte de la tutoría les es más útil cuando los temas que se tratan están relacionados con los apartados del trabajo que están realizando. Pero, en ocasiones, los tempos de los estudiantes son diferentes por sus propios ritmos de trabajo y también por la variabilidad de las instituciones en que realizan la práctica. En esos casos, a veces se genera desatención hacia las discusiones y, si los estudiantes perciben que sus compañeros están más avanzados en el trabajo, esta situación les puede provocar angustia:

E12: Yo creo, lo que encuentro... que muchas veces, sale un tema, que veo que esa persona está muy adelantada en el trabajo y te angustia. Y tampoco te está siendo "útil" entre comillas, porque, sí vale, te es útil para cuando llegues a ese paso, pero, yo creo que te limita más ¿no?, porque te estás angustiado de decir "Yo no he llegado ahí todavía".

I: O sea, que más que orientarte y decirte "Mira por ahí tengo que ir", te genera como más angustia...

E12: Como vamos a destiempo, se habla de cosas a las que tú todavía no has llegado... Dices: "Una de dos, o desconecto y mejor no escucho y voy a lo mío o si lo escuchas pues eso, dices "Yo todavía no he llegado ahí". Eso claro, como que no vamos al mismo ritmo, todos. Entonces es algo que... (Ent, GE5, D120).

En relación con la percepción que estudiantes y tutoras tienen sobre las tutorías, cabe destacar que las profesoras expresan que se persigue que los estudiantes reflexionen y conceden especial relevancia a la posibilidad que les ofrece de reflexionar sobre las experiencias:

P1: Yo creo que lo he ido comentado un poquito, pero sí, por supuesto, por supuesto. Porque, yo pienso que, si fueran tutorías, fijate si fueran tutorías en las que sólo se tu-

torizara el trabajo, a lo mejor, no saldrían tanto los aspectos reflexivos. Pero como estamos trabajando desde las experiencias, desde las emociones, yo ahí no puedo... lo que puedo hacer es, —te iba a decir empoderar, pero bueno...— dar las herramientas al estudiante para que sea él quien haga la reflexión sobre su proceso. (Ent, P1, D143).

Las consideran el espacio idóneo para que los estudiantes, lejos de la práctica, reflexionen sobre aspectos esenciales de la *construcción del rol profesional* que no se atreverían a plantear en la institución de prácticas y, también, el lugar donde pueden ser guiados en esa reflexión:

P1: (...) estas inquietudes, estos problemas, estas emociones... Se trabajan también, porque estamos trabajando el rol profesional. Y... son aspectos que, normalmente no van a salir, no van a aflorar en la práctica, porque el estudiante no tiene tanta confianza con el terapeuta. Y, estas inquietudes, estas emociones que remueve la práctica, estos aspectos éticos que tengo que tener en cuenta, que a lo mejor, no los comento con el profesional que tengo delante, es el espacio en el que tienen que aflorar, y ahí es donde yo, como tutora docente, voy intentando guiar, orientar para que el estudiante pueda encontrar el camino, o si no darles pautas... (Ent, P1, D143).

Asimismo, inciden en que *verbalizar* lo que les ha sucedido durante la semana les brinda la oportunidad de que reflexionen, especialmente a aquellos que no tienen hábitos reflexivos:

P2: Para mí, lo interesante de estas tutorías es la oportunidad de “pensar en voz alta”, y al pensar en voz alta, muchos estudiantes se dan la oportunidad de pensar. Porque hay estudiantes que tienen la capacidad reflexiva muy desarrollada, por tanto, no necesitan un interlocutor, para poder expresar en voz alta cuales son las ideas en las que están fundamentando lo que están haciendo, pero hay otros estudiantes que no, que su forma de actuar es desde la acción, no tanto desde la reflexión y, por tanto, las tutorías permiten decir en voz alta, plantear ideas en voz alta, que, al plantearlas en voz alta, están, de alguna forma, interpeándose a sí mismos. En ese sentido, me parece interesante. (Ent, P2, D69).

También, en consonancia con los hallazgos de Copley, Turpin y Zuber (2017, citadas por Turpin y Hanson, 2018), las tutoras afirman que los estudiantes frecuentemente intervienen por imitación, inercia u obligación y que promover una buena *reflexión sobre la acción* facilita unos aprendizajes sólidos. En las tutorías buscan que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones y que, ante las dudas, sean ellos mismos quienes formulen sus propias respuestas argumentadas:

P2: (...) Es decir, las tutorías estaban basadas en el cuestionamiento, en la pregunta, en las preguntas como herramienta para la reflexión. Para la reflexión sobre tu acción, ¿no? Para mí, la idea de que ha de haber, este ciclo que hay de reflexión-ac-

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

ción, reflexión-acción, que te permite asentar muy bien los aprendizajes que estás haciendo como estudiante. Como profesional te permite posicionarte, orientarte, cuestionar, pero como estudiante, especialmente, de alguna forma, permite sedimentar y construir bien esos aprendizajes que tienes, pero que al ponerlos en la práctica, pues, de alguna manera, la aplicación lleva a un tipo de aprendizaje distinto, pero que muchas veces esa aplicación es más por inercia o por obligación, y por tanto, mi objetivo era, simplemente, era como hacer de un espejo, en donde pudiese desde la lógica de que el estudiante está pensando en las tutorías, piensa en voz alta, y está en la situación de grupo, pero podía estar solo en su casa, yo simplemente trataba de hacer de espejo: “Vale, ¿y, entonces, por qué, cómo harás esto?” (...) (Ent, P2, D69).

Por otra parte, opinan que compartir con los compañeros, además de brindarles la oportunidad de reflexionar sobre temas que posiblemente no se plantearían a título individual, facilita la *reflexión grupal* sobre la experiencia vivida y permite a los estudiantes contrastar puntos de vista y formas de actuar ante situaciones similares que orientarán sus actuaciones futuras:

P1: Entonces, yo pienso que se les dan estrategias para poder, y sino estrategias, porque no siempre... no hay fórmulas matemáticas de “te pasa esto pues haz esto”, al menos que ellos hagan la reflexión de: “está pasando esto, lo comparto aquí, a ver qué dice el resto, a ver qué dice la tutora y lo intento poner en práctica a ver qué pasa”, y entonces, en la siguiente es cuando te dicen: “yo esta semana ya esto lo conseguí”. Y esto, lo facilita la tutoría. Si no tuvieran la tutoría, si hicieran un proceso más individual, hay una serie de inquietudes que no sé... que quedarían ahí en el aire... ya no sólo por el trabajo, es como una cosa más... pero todos estos aspectos que van pasando y que a mí me remueven... “cómo me los trabajo, si no hay alguien detrás, si no hay un espacio donde pueda...” (Ent, P1, D143).

Ken Bain (2007) constató que los buenos profesores universitarios parten de la premisa de que los estudiantes aprenden mejor si intentan resolver sus propias preguntas y, por ello, promueven que construyan sus preguntas. En esa misma línea, la profesora P2 revela cómo, cuándo *formula preguntas* a los estudiantes, busca que estas sirvan como modelo y entrenamiento para que estos aprendan a elaborar sus propias preguntas:

P2: (...) y tiene que ver también con un entrenamiento para que a lo largo de la semana el propio estudiante pueda increparse, ya que los estudiantes, en general, no están acostumbrados a ello. (Ent, P2, D69).

P2: (...). Con lo cual pienso que este momento de poder expresar tus ideas en voz alta lleva al estudiante a seguir interpeándose. También es una manera de entrenamiento, pienso...(...) Si el estudiante en estas tutorías ha visto el funcionamiento de ciertas cosas, de cómo se han resuelto, situaciones de sus compañeros o de sí mis-

mo, donde lo que se ha hecho no es darle respuesta, sino preguntarle: “y ¿por qué? y ¿por qué? entonces, ¿cuál?, ¿por qué estás planteando esta pregunta? Esto es como una forma de funcionamiento que puede incorporar y puede utilizar. (Ent, P2, D69).

Estas reflexiones de la profesora P2 convergen con las ideas de Schön quien subraya que, si un estudiante se siente confuso y no puede verbalizar su confusión, precisa ayuda para identificar cuáles son las posibles preguntas a hacerse (Schön, 1992) y están en concordancia con lo observado en algunos estudios (Burrows, 1997; Hmelo-Silver and Barrows, 2006, citados por Merisier et al., 2018) que evidencian que los docentes pueden actuar como modelos para que los estudiantes aprendan a cuestionarse.

Por su parte, los estudiantes, en la línea de los hallazgos de algunos autores (Lindberg et al., 2018; O'Brien y Graham, 2020), valoran disponer de un espacio lejos de la práctica en que poder detenerse a reflexionar sobre lo acontecido durante la semana, lo que les permite pensar y repensar. Igualmente, lo que dicen sus compañeros los llevan a plantearse cómo lo han hecho o cómo lo harían ellos en situaciones similares:

E27: Para mí, bueno, también fueron útiles, porque hay dos cosas, una más... como más individual y otra grupal. Cuando uno está con la práctica, uno hace, hace, hace y no tiene tiempo para reflexionar. Te hablo del tiempo, como el tiempo real. Entonces, el viernes en la mañana, mientras uno escuchaba, también reflexionaba “¿Qué hice esta semana?”, empezaba a recordar... (...) Bueno, muchas cosas se hacen sin pensar, porque uno está contra el tiempo, muchas veces... Entonces, el viernes daba tiempo individual, para que uno piense en qué ha hecho y cómo lo ha hecho. Y en segunda manera, la manera grupal, te ayuda a comparar. Es superútil, pensar “¿Cómo lo he hecho yo?”, “¿Cómo lo ha hecho el otro?” o “Yo habría hecho lo mismo”. El haber pensado, en una situación, de una manera parecida o muy diferente. Porque en la práctica no tienes tiempo para pensar tanto en qué estás haciendo, lo haces, y uno se equivoca, pero lo sigue haciendo. (Ent, GE8, D183).

La reflexión en la tutoría les permite identificar aspectos a mejorar en la práctica:

E26: A ver. Para mí, fue muy importante porque me ayudó siempre, cada semana, a hacer una reflexión de lo que había pasado y cosas que podía mejorar en las semanas siguientes. (Ent, GE8, D183).

Asimismo, la preparación para la tutoría puede ser una oportunidad para reflexionar y procesar el aprendizaje de manera más significativa (Moon, 2001). Este es el caso de E10, que expresa cómo el hecho mismo de saber que disponen de ese espa-

cio la invita a reflexionar. Además, relata cómo la *verbalización* en la tutoría implica una revisión de lo sucedido y una reflexión más profunda:

E10: Yo creo que el explicar cosas que haces, cosas que te han pasado. Simplemente saber que tienes que llegar a ese lugar y hacer ese trabajo, te hace pensar. (...) El hecho de volver a recordarlo, eso también es aprendizaje y te hace que la reflexión sea más profunda. Y si no hay ese lugar para explicar todo lo que te está pasando, igual se queda en el cajón de cosas que han pasado y ya está, pero si lo dices, ya tu cerebro lo vuelve a decir, y ya vuelve a pasar por ese camino, y como que se encienden más lucecitas de atención. Yo creo que está bien, yo la verdad es que las disfruté mucho. (Ent, E10, D41).

Los estudiantes, a la vez que reparan en la oportunidad que la *verbalización* les ofrece de reflexionar, valoran que las preguntas y comentarios de sus compañeros favorecen que continúen reflexionando y también les proporcionan feedback y respuestas:

E14: Yo creo que sí, el hecho de exponer tus propias experiencias o cómo te sientes en alguna situación, ya muchas veces, sirve para ordenar, aunque, para poder hacerlo, ya lo tienes que tener ordenado de alguna manera... Y cuando lo estás hablando, también se ordenan cosas en la cabeza, tus propias ideas. Igual, de una pregunta que te pueden hacer, dices: "Pues no me la había hecho" y ¡va!, se vuelve a ordenar distinto. Y así, poco a poco consigues respuestas a según qué situaciones o feedback de posible mejora o de que ya estaba muy bien, lo que te aporta seguridad.

E17: Sólo a la hora de expresarlo, ya te hace reflexionar y después ya las preguntas de tus compañeros o bien de la profesora ya te dan una respuesta. Aunque no la den en ese momento, pero a la hora de la reflexión ya puedes obtener la respuesta que querías. (Ent, GE6, D68).

Por otra parte, las situaciones y reflexiones planteadas en la tutoría también actúan como *un detonante* y los estudiantes, una vez finalizada esta, pueden continuar reflexionando sobre temas que no se habían cuestionado previamente:

E11: Sí, y eso sí que P2, lo hace muy bien. O sea, te ayuda mucho a "darle al coco" y que las prácticas que haces de lunes a jueves no sólo se queden en eso... sino que saques algo más de lo que has hecho y de cómo te has sentido, tanto de la comparación con los demás como, por ejemplo, esto de los registros, que tú no habías pensado y ahora toda la semana dándole vueltas. Y es eso, a mí me gustan mucho las tutorías por este tema...³¹ (Ent, GE3, D72).

³¹ Fragmento traducido al español del original en catalán: Sí, i això sí que P2, ho fa molt bé. O sigui, t'ajuda molt a "donar-li al coco" i que les pràctiques que fas de dilluns a dijous no només es quedin en això... sinó que treguis alguna cosa més del què has fet i de com t'has sentit, tant de la comparació amb els altres com, per exemple, això dels registres, que tu no hi havies pensat i ara tota la setmana donant-li voltes. I és això, a mi m'agraden molt les tutories per aquest tema...

La estudiante E11 explica cómo el modo en que su tutora orienta la tutoría le anima a pensar en cosas que no se había planteado y a continuar pensando en ellas durante la semana. Otros estudiantes como E17, expresan que, a veces, aunque en la tutoría se pueden sentir bloqueados ante las preguntas de la profesora, esas preguntas les son útiles para reflexionar a posteriori en casa y para encontrar sus propias respuestas:

E17: En ese momento sí que me genera angustia, de no saber qué responder. Pero a la hora de reflexionar, en mi casa, y empezar a pensar, sí que encuentro verdaderamente que sin esas preguntas yo no hubiera llegado a obtener la respuesta. (Ent, E17, D102).

Este es el caso también de E28 que describe cómo, una vez finalizada la sesión continuó pensando en las preguntas que la profesora le había hecho sobre las pruebas de evaluación y cómo estas preguntas guiaron su reflexión posterior a la sesión:

E28: Me fui pensando. Cuando me preguntó qué métodos de evaluación iba a implementar (...) Claro, son preguntas que te ponen a reflexionar, dije: “¿Por qué me dijo que pensara... si me hacía falta alguna prueba... que pensara en que era un lugar de rehabilitación cognitiva...?” Entonces pensé: “Cuestionario volicional”, — que, de hecho, en el Modelo de la Ocupación Humana dice “Para déficit cognitivos, el no empezar por el cuestionario volicional—; el listado de roles, porque yo quiero conocer cómo es el comportamiento ocupacional de esta persona; la OSA...³² ¿Por qué me diría eso? ¡Claro, es que yo a ella, no le he explicado, que la parte cognitiva, no la valoramos nosotros, la valora la neuropsicóloga!” (Ent, E28, D176).

Asimismo, los estudiantes aprecian cuando, ante estas situaciones de bloqueo en la tutoría, es la propia profesora la que les invita a continuar pensando en ello más allá de la tutoría. Comentan que, en estas situaciones, les ayuda a sentirse menos cuestionados y a pensárselo con más calma más tarde:

E27: Sí, que no espere respuesta, porque... en este momento no puedo. Porque a veces decía...

I: Lo vemos la semana siguiente...

E27: O “No quiero respuesta, llévatelo a tu casa y piénsalo”. Ayudaba mucho... Porque así te sientes menos cuestionado y te ayuda a pensar, te da ese tiempo. (Ent, GE8, D183).

³² El estudiante habla de diferentes instrumentos de evaluación del Modelo de la Ocupación Humana, uno de los modelos para la práctica de terapia ocupacional.

Se puede apreciar cómo la tutoría está concebida como un espacio para reflexionar y la forma en que se plantean y orientan las sesiones va dirigida, en gran medida a ese objetivo. John W. Schell (2018b) señala que contemplar en los currículos seminarios semanales diseñados para promover la reflexión ofrece una valiosa oportunidad para que los estudiantes reflexionen profundamente. En esta línea, tanto los estudiantes como los docentes parecen percibir los encuentros semanales de las tutorías de Prácticum II como una valiosa oportunidad de reflexionar y de aprendizaje, tanto sobre la reflexión como a través de la reflexión.

7.2.3. El estudiante

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, el estudiante, bien de manera individual o por medio de la interacción con otros, es un constructor activo del conocimiento, lo que implica un proceso de elaboración personal (Cubero, 2005). Además, desde los enfoques de aprendizaje centrados en la persona, se señala la importancia de la participación activa del estudiante en su aprendizaje (Emslie, 2012) y también se reconoce su responsabilidad en este (Exley y Dennick, 2007; Pérez Gómez, 2008).

El Modelo de Prácticas Externas de la EUIT, donde se plantea que se espera del estudiante que tenga un rol activo y comprometido con su aprendizaje y que reflexione sobre su experiencia, estaría alineado con estas perspectivas de aprendizaje. En este marco, las tutorías se contemplan como un aprendizaje centrado en el estudiante, en el que este tiene un rol protagonista.

En su práctica los estudiantes necesitan, además de integrar conocimientos, construirlos a partir de ella. Esta construcción implica la puesta en marcha de procesos reflexivos para la integración de conocimientos y para utilizarlos de manera flexible en consonancia con las necesidades reales de la práctica. (Hooper y Wood, 2016). La reflexión es una actividad que, aunque puede ser facilitada, sólo puede ser llevada a cabo por el propio estudiante, nadie puede hacerla por él (Glaserfeld, 1995, citado por Cubero, 2005, p. 67). Además, implica a la persona en su totalidad, incluyendo todas sus dimensiones (Serrano y Pons, 2011). El aprendizaje reflexivo parte de que el estudiante es partícipe de este y tiene un rol activo, comprometido y realizador (Brookbank y McGill, 2008; Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013b), tomando responsabilidad de su aprendizaje a la vez que está receptivo a la ayuda del tutor (Schön, 1992).

Las tutoras consideran que la función de las tutorías es acompañar al estudiante y que son ellos quienes tienen que tomar responsabilidad de su proceso de aprendizaje:

P1: (...) Él puede hacer cambios, por eso, yo le acompaño, “te voy dando input, y te voy comentando, dando feedback, pero eres tú, quien tiene que hacer la reflexión sobre el proceso” (Ent, P1, D143).

(...)

P1: (...) Que sean ellos que vayan creciendo en este proceso de, hasta llegar a su rol profesional. (Ent, P1, D143).

Por otra parte, opinan que el aprovechamiento de las tutorías dependerá del nivel reflexivo del estudiante y la disposición a compartir sus reflexiones en las tutorías. También señalan que no todos los estudiantes aprenden compartiendo las reflexiones:

P2: (...) me parece que la función que tienen es de acompañamiento y de facilitación, me parece que son aprovechadas por los estudiantes según el estudiante decide compartir sus propios aprendizajes. Me parece que son momentos en los que aparecen reflexiones muy interesantes, pero que no todos los estudiantes son capaces de recoger posteriormente. (...) (Ent, P2, 69).

P1: (...) A veces hay estudiantes que, por su manera de ser, no expresan, ya no hacen un proceso de reflexión en su día a día. (Ent, P1, D143).

Finalmente, valoran como importante que los estudiantes tengan una actitud de escucha activa y reflexiva y que se den apoyo unos a otros mediante el feedback:

P1: Yo pienso que sobre todo una escucha activa de lo que se está hablando en la tutoría, de lo que le está diciendo el tutor (...) Tienen que ser reflexivos, cuestionarse lo que hacen, escuchar de manera activa, con todos los sentidos lo que les dicen el resto y lo que le dice la profesora. (Ent, P1, D143).

(...)

P1: De hecho, yo recuerdo, situaciones en las tutorías de precisamente esto: “es que no me siento segura...”, y el resto de compañeras: “pues ¿le has preguntado, le has..?” y a la semana siguiente venir la estudiante diciendo: “a pues sí” ... Esto es muy rico para el proceso de aprendizaje, sí, mucho. (Ent, P1, D143).

Por su parte, los estudiantes también perciben que es necesario que tengan un rol activo y son conscientes de su responsabilidad en el aprendizaje que se genere en las tutorías. Asimismo, opinan que para que se produzca la reflexión es importan-

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

te tener una disposición a reflexionar y compartir las experiencias y reflexiones con los compañeros:

E14: (...) se tiene que tener un rol activo para realmente poder aportar y acoger las aportaciones de los otros. (Ent, GE6, D68).

E26: Aparte de un papel muy importante que tiene la tutora, pienso que depende mucho de nosotros, de lo que queremos aportar, de si reflexionamos mucho o no... Pienso que nosotros tenemos un papel muy importante en las sesiones, porque si yo no hablo, él no habla y ninguno de nosotros quiere tener "el trabajo" de reflexionar las cosas y explicar y compartir nuestras experiencias, las sesiones terminan sin tener un resultado. Pienso que... (Ent, GE8, D183).

E7: (...) Pero sí que recuerdo que alguna vez, que una compañera estaba exponiendo que sentía malestar en el sitio de prácticas, y la tutora le preguntaba: "¿Y cómo lo estás gestionando?, ¿Y cómo lo estás llevando?" Y la respuesta, era: "No lo sé". Y, claro, si la respuesta es no lo sé, tampoco le puedes preguntar mucho más, porque si la persona no está receptiva o abierta a la reflexión, es más complicado. (Ent, E7, D2).

E27: La disposición a reflexionar también, eso también es superbueno. Si te preguntan, reflexionar y darte un tiempo a una reflexión profunda, o superficial, pero tener esa disposición. Y también venir con dudas, para exponerlo, porque si no, no se va a hablar de nada... (Ent, GE8, D183).

En algunos casos el poder compartir también implica superar miedos, como en el caso de haber cometido errores:

E28: Y también, más allá de ser participativos y abiertos, no tener miedo. No tener miedo a expresar los errores que hemos cometido, los desbordamientos dentro de determinadas situaciones... (Ent, GE8, D183).

Además, consideran que su rol activo no se limita al espacio de la tutoría, también lo relacionan con el trabajo que realicen día a día, tanto a nivel autónomo como en la práctica, ya que este facilitará que los temas que surjan en la tutoría sean más significativos y las aportaciones de los compañeros más enriquecedoras:

E14: Creo que va más allá del rol activo únicamente en lo que es el espacio de la tutoría, sino que tiene que ver con el rol propio activo. Es decir, igual, si no llevo al día el trabajo, no me son significativas las reflexiones de los otros (...) (Ent, GE6, D68).

Finalmente, destacan la importancia de una actitud de diálogo, de escucha, comprensión y respeto hacia sus compañeros para enriquecerse y para que se sientan libres de compartir sus reflexiones y argumentaciones:

E14: (...) en un grupo, y para poder tener un diálogo, la escucha es la base, no es tanto lo que expresas, sino lo que escuchas... Si no, no puedes responder, ni puedes aportar, ni... (Ent, GE6, D68).

E28: La escucha activa, el respeto, no minimizar... (...) Y dar ese espacio, en el momento en que participa, pues, dejarlo tranquilo. (Ent, GE8, 183).

E17: También empatizar con todos tus compañeros, un poco. De ser capaz de ver su realidad y poder comparar. (Ent, GE6, D68).

E27: Sí, también valorar lo que dice el otro. Por ejemplo, cuando alguien habla de su práctica, lo voy a escuchar y luego empezar a argumentar. (Ent, GE8, 183).

E23: Y, el respeto, pienso que es muy importante que puedas hablar y decir sin que nadie te juzgue. (Ent, GE8, 183).

Por otro lado, acerca del rol de los estudiantes en la elaboración del trabajo escrito, ambas profesoras señalan que, en esta asignatura se espera que, a partir de un guion orientativo, los estudiantes vayan tomando decisiones, de manera autónoma y argumentada, de cómo realizarlo. Este posicionamiento se refleja en la forma de plantear las sesiones y en su concepción sobre cómo el estudiante puede hacer uso de estas:

P1: Esto es una estructura. Para mí es importante, que la estructura que damos... sepan que es un guion orientativo. Si se salen por algo y tiene coherencia, lo que ellos han puesto, pues lo valoraré... (...) (Ent, P1, D141).

P2: (...) Por tanto, yo traté de centrarme mucho más en lo que es el proceso reflexivo del estudiante, y el por qué se plantea esas preguntas, y que la mayoría de las veces que plantea preguntas, ya tiene respuestas a ellas y, por tanto, mi intención era que diera sus propias respuestas, que argumentara, de todas las alternativas que se planteaba cuál era la que más le convencía. (...) (Ent, P2, D69).

Pero, asimismo, observan que los estudiantes experimentan dificultades en esta toma de decisiones y lo atribuyen en parte al aprendizaje que van realizando a lo largo de su educación:

P1: Es cierto, que los encorsetamos, "Tienes que hacer esto", que yo ni me lo había planteado que es la manera como funcionamos... Pero sí que es verdad que están acostumbrados a: "Tienes que hacer este trabajo con estas pautas y de aquí no te salgas". Es verdad que están acostumbrados a esto. Si ahora yo les planteo un trabajo en el que les doy esa flexibilidad para que sean ellos quienes escojan el modelo [de intervención], o cómo va a ser su proceso de intervención, pues se pueden sentir inseguros o perdidos. Pueden decir: "Estamos acostumbrados a que nos digas punto por punto cómo tiene que ser, no me digas ahora que sea yo..." (Ent, P1, D143).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los estudiantes igualmente perciben estas dificultades y las relacionan con la forma en que están habituados a aprender, con actividades muy pautadas y sin necesidad de tomar decisiones sobre lo que es relevante y, también, con el hecho de saber que serán evaluados:

E5: Es como que te tranquiliza, saber que todo está estructurado. Pero realmente no sé por qué... Porque te da una tranquilidad saber que vas a poner todo lo que se necesita en ese punto. (Ent, GE1, D140).

(...)

E5: Yo creo que viene ya desde que estamos estudiando, todo ha sido muy estructurado. Pero no sólo de la Universidad, sino desde siempre. Todos los aprendizajes que hemos ido adquiriendo, han sido muy estructurados, muy pautados. (...) Yo creo que viene del modelo de enseñanza que hay, que igual en todos los colegios no es lo mismo. Yo creo que hay una necesidad, entre todo el grupo nuestro, de que... Quizás a quien veo que menos lo necesitan son las dos chicas de afuera [se refiere a las estudiantes Erasmus]. No veo que vosotras estéis tan estresadas con: "esto va aquí, esto va allí" (Ent, GE1, D140).

E2: Pero supongo que es lo que dices... Yo estoy acostumbrada, de aquí, de la Universidad, a que me digan, "Vale: introducción, tal y tal". A la hora que nos dan un trabajo que nos dicen "libres, escribe", dices "no". (Ent, GE1, D140).

E5: Y la inseguridad de qué te están evaluando. (Ent, GE1, D140).

Además, reconocen que, aunque la autonomía en la toma de decisiones les suele comportar una mayor dificultad, parte de su rol es realizar esta elaboración propia y que es clave para que se produzca la actividad reflexiva:

E14: Y ella siempre nos lo devolvía, realmente, ella está todo el rato: "¡Haz!, lo que a ti te parezca, siempre y cuando eso sea justificado" Hay que saber llevar una libertad tan grande, porque claro juega esta inseguridad de: "¿Y si no me lo corrigen?, ¿Y si no me explico bien?, ¿Y si pienso que lo tengo argumentado, pero no?". Es mucho más fácil que te digan: "En este apartado quiero esto y lo quiero de esta, esta y esta manera; y si esto no lo pones te quitaré 0,5 y si esto lo pones, pero es demasiado largo te quitaré 0,2". Claro, es aparentemente, mucho más fácil, porque te acoges a esto, sigues un guion, haces y entregas. Pero se pierde toda esta parte reflexiva. Supongo que este es el dilema del estudiante: "Necesito que me guíen, pero quiero libertad". No es fácil de gestionar, ni para el estudiante, ni para el docente que está delante. (Ent, GE6, 68).

Al respecto de la autonomía de los estudiantes, diversos autores (Kegan, 1994; King, 2003; Baxter-Magolda, 1999, citados en Kolb, 2015) afirman que es frecuente que cuando los estudiantes acceden a la universidad estén condicionados

por sus experiencias de formación previas, en que son receptores pasivos, y que les cueste responsabilizarse de su aprendizaje. Esta dificultad ha sido observada también en estudiantes de posgrado (Platzer et al., 2000). Es importante crear espacios en que los estudiantes puedan tomar responsabilidad de su aprendizaje ya que incrementará considerablemente su capacidad de aprender de la experiencia (Kolb, 2015). Además, tal y como afirma Parham (1987), la autonomía forma parte de la profesionalización y supone la capacidad de desarrollar un pensamiento reflexivo.

7.2.4. La tutora

El proceso de supervisión de prácticas y, como parte de este, el rol del tutor académico se considera esencial para guiar y acompañar al estudiante desde la distancia y para orientarle hacia la realización de una práctica reflexiva (Diez-Fernández y Domínguez-Fernández, 2018; Puig-Cruells, 2020; Zabalza Beraza, 2011).

En esta línea, en las entrevistas realizadas en la presente investigación se observa que, tanto tutoras como estudiantes, perciben que la tutora tiene el rol de *acompañar* a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para las tutoras este acompañar implica *atención a y exploración* de las comprensiones y necesidades de los estudiantes para ir ajustando los temas que se tratan en las tutorías:

P2: (...) la tutoría es acompañar al estudiante, o sea, recuperar aspectos que le han hecho reflexionar en su práctica, que es algo que, que es una constante a lo largo de todas las sesiones, y acompañar al estudiante en el avance de su trabajo. (...) (Ent, P2, D129).

Por su parte, los estudiantes son conscientes de la flexibilidad de las tutoras para ajustar los contenidos y aprecian que estas les realicen ese acompañamiento adaptándose a las necesidades del grupo:

E17: (...) P2 era más bien según las necesidades que nosotros teníamos. Si ese día era más importante hablar sobre los aspectos que habían ocurrido durante la semana, pues el tema iba a ser ese. En cambio, si nosotros introducimos temas: “este apartado [del trabajo] no lo entiendo”; ella seguiría hablando sobre la elaboración del trabajo. (Ent, GE6, D68).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

E7: (...) Hay muchas cosas que me han gustado, pero, sobre todo, el clima que se ha generado, de acompañamiento por parte de las tutoras, en los dos turnos. El poder recoger lo que tú estás diciendo y poderte aconsejar y poderte guiar, esto es lo que más me ha gustado de las tutorías. (Ent, E7, D2).

Ese acompañar de las tutoras se basa en su conocimiento de los estudiantes, de cómo aprenden y los procesos individuales que van realizando para ir valorando y graduando cómo facilitarles el aprendizaje:

P1: Y, eso, no es malo. Pienso, que ahí, el docente tiene que ser flexible: saber que hay distintos tipos de aprendizaje, qué habilidad tiene cada estudiante para poder trabajar desde ahí. Si yo tengo una estudiante que aprende más desde escuchar y observar, pues, a lo mejor interviene poco, pero no quiere decir que no esté haciendo su reflexión, sino que es su proceso. (Ent, P1, D143).

P2: (...) Y cuando en la primera tutoría hablé del centro, dijo: “Umm, no sé si encajaré, umm no lo tengo muy claro”. Esta tutoría dijo que se le había dado mejor, pero cuando hablamos de las emociones, esa adaptación no era completa, vamos a ver qué pasa, vamos a ver qué pasa... (Ent, P2, D83).

Se observa, así, una atención y un cuidado de las profesoras tanto hacia las necesidades del grupo en general como hacia cada estudiante de manera individualizada.

Para las tutoras, acompañar supone asimismo detectar en qué momento se encuentra el estudiante en su proceso de aprendizaje y, también, facilitar que el propio estudiante lo identifique y guiarle para que continúe avanzando, indicándole el camino y estimulándole a que experimente, orientándole, de esta manera, en su proceso:

P1: Sí, sí. Yo no concibo un tutor docente como impositivo ¿no? sí, no, no, cómo que, bueno yo voy a estar ahí, te voy a orientar, pero voy al lado. No sé si me estoy explicando bien, es cómo, como ir al lado del estudiante en el proceso. “Tengo algún problema”, bueno yo te doy alguna pauta, pero eres tú en todo momento... Yo no voy a tomar decisiones por ti. (...) (Ent, P1, 143).

P2: Bueno, eso es lo que yo trataba de decir a los estudiantes: “Si tú has llegado a este nivel, estás en el nivel que te toca, tranquilo, porque este es el proceso de aprendizaje y tú prueba, porque estás en un proceso de aprendizaje donde puedes probar, porque estás bajo la supervisión de un terapeuta”. En el caso de E14, no es su caso, pero prueba, atrévete a plantear cosas porque es un proceso de aprendizaje. No se espera que tengas que saberlo todo. (Ent, P2, D114).

Otro rol de la tutora que se ha reconocido como relevante, tanto por estudiantes como por tutoras, es el de fomentar y moderar la participación de los estudiantes

en la tutoría. Partiendo de la premisa de que haya flexibilidad para adaptarse a las necesidades del grupo, consideran que es importante que, en un momento dado, la tutora redirija hacia los contenidos y vele por que todos los estudiantes participen:

P1: Si veo que se van por los cerros de Úbeda, o si veo que tengo que... pues intervengo. Pero pienso que es muy importante para su proceso de aprendizaje que sea entre ellos, ¿no? (Ent, P1, D143).

E12: Depende de por dónde vea el tema, si es más interesante seguir por ahí, pero si nos desviamos tiene que reconducir... Tiene que hacer que todo el mundo participe, también, porque todo el mundo tiene que participar, y el hecho de que dos personas hablen mucho, pues, ella tiene que controlar todo eso, mediar que todo el mundo participe por igual. (Ent, GE5, D104).

P1: (...) Entonces qué puede pasar, que haya estudiantes que acaparen la atención del grupo, que utilicen más espacio, que sean los que siempre hablan, y haya estudiantes que se queden más en segundo plano, y no expongan sus vivencias. Entonces pienso que ahí es importante el rol del docente, para intentar equilibrar un poco estas participaciones. (Ent, P1, D143).

Como estrategia para redirigir hacia los contenidos de la tutoría y para que las aportaciones vayan más allá de meras descripciones, favorece que los estudiantes hagan conexiones que los lleven a la reflexión:

P2: Ahora, que yo piense que la dinámica va a ir así, no significa que vaya, y muchas veces tienes que dirigirlo o tienes que reconducirlo, o estás preguntando sobre una cosa y hay estudiantes que se te van a otra. Tratar de reconducir, bueno, porque finalmente, los estudiantes se van a algo que a lo mejor les resulta más fácil, que es hablar de lo que ha pasado y no de lo que han sentido, o de hacer un análisis sobre algo que se está pidiendo. Mi intención es tratar de reconducir, cuando los estudiantes se van hacia otros contenidos; linkar, ¿no?, cuando algo ha ocurrido y es algo muy parecido, o al revés, es justo lo contrario y tratar de reflexionar junto con los estudiantes el por qué. (Ent, P2, D18).

De nuevo se observa una atención de la tutora hacia lo individual y, a la par, hacia lo grupal, cuidando de recoger lo individual y buscando integrarlo en el trabajo grupal y fomentar la reflexión.

Al respecto, cabe mencionar que los estudiantes valoran esa capacidad de la profesora de implicar a todo el grupo en las temáticas planteadas por estudiantes individuales:

E15: Y aquí, hace participe a todo el grupo, con algo tan tonto como “¿hay alguien más a quien le pasa?”. Es capaz de sacar eso individual al grupo, pero es que luego te lo retoma, de manera individual. (Ent, GE3, D72).

En relación con el aprendizaje reflexivo, se considera que el rol de facilitador del docente es clave (Brockbank y McGill, 2008; Sandars, 2009) y que, como parte de ese rol, el profesor orienta, organiza y facilita el trabajo de explicitación, elaboración y reflexión del estudiante (Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013b). Además, en su rol de facilitador del aprendizaje reflexivo en grupos pequeños, el docente fomenta los procesos grupales que favorecen que el estudiante tome su pensamiento como objeto de análisis e indagación (Medina Moya et al., 2010). Por otra parte, las preguntas, si son utilizadas adecuadamente por el docente, pueden ser una poderosa estrategia reflexiva, pero estas pueden provocar ansiedad en el estudiante. Es importante que se genere un clima de respeto y apoyo tal que el estudiante se sienta cómodo para responder (Burrows, 1997). Asimismo, en las preguntas de sondeo es necesaria una escucha activa por parte del docente para ir ajustando las preguntas a las respuestas del estudiante y, también, dar tiempo suficiente para responder (Exley y Dennick, 2007).

En esta misma línea, como se ha expuesto en apartados previos, las profesoras consideran que la tutoría es un espacio para reflexionar y uno de sus roles principales es facilitar la reflexión. Como parte de este rol, la tutora, más que dar respuestas o decir qué se debe hacer, formula preguntas para estimular el razonamiento del estudiante y que tome en consideración su propio pensamiento:

P1: (...) dar las herramientas al estudiante para que sea él quien haga la reflexión sobre su proceso. (Ent, P1, D143).

P2: Para mí, es el de facilitar la reflexión, ese es principalmente. Por tanto, he tratado y he trabajado mucho, en mi forma de actuar, creo, no sé si lo he conseguido... para no dar respuestas cerradas sino permitir al estudiante... Es decir, las tutorías estaban basadas en el cuestionamiento, en la pregunta, en las preguntas como herramienta para la reflexión. (...) mi objetivo era, simplemente, era como hacer de un espejo, en donde pudiese desde la lógica de que el estudiante está pensando en las tutorías, piensa en voz alta, (...) yo simplemente trataba de hacer de espejo: "Vale, y, entonces, ¿por qué?, ¿cómo harás esto?" Hay veces que lo he logrado, es decir, devolver al estudiante su propia pregunta, le permite clarificar, justificarse, argumentar, sentirse más seguro. (Ent, P2, D69).

Por su parte, los estudiantes se manejan con la expectativa de que en las tutorías se reflexiona y, en concordancia, consideran clave el rol de la tutora como facilitadora de la reflexión y, aunque a veces se sienten presionados por las preguntas de la profesora, aprecian que esta les cuestione para fomentar la reflexión:

E7: Sí, me ayuda a guiar un poco lo que es el pensamiento. Igual, yo misma, no me habría hecho esa pregunta y que me la haga otra persona... igual se puede hacer de otra manera. (Ent, E7, D2).

E27: Creo que un poco de mirada a la reflexión. Porque, claro, la docente no puede decir: "Mira, mejor haz esto" Sí, porque te corrige un poco la práctica, en lugar de decir "Haz esto" te devuelve la pelota ¿sabes? Te hace reflexionar sobre lo que tú has hecho. Que al final, a ver... no te da muchas respuestas, pero te ayuda a la reflexión, que también es una respuesta. Entonces, ese rol lo tuvo. Que yo creo que es algo que se espera acá, reflexionar... (Ent, GE8, D183).

E14: Y claro, cuando alguien te pregunta: ¿Y por qué? ¿Y para qué? ¿Y te ha servido? Te sientes cuestionado, es el objetivo, ¿no? P2 lo hace, a veces, pues te da esta facilidad, que igual uno no tiene, de tener un diálogo crítico interno, con uno mismo. No es fácil, ser crítico con uno mismo. (...) Y cuando viene alguien de fuera y te sigue este discurso interno que tú siempre lo paras en el mismo momento es cuando te llevan a otro nivel de reflexión realmente. Aunque, en el momento, perdona la expresión, pero: ¡jode un montón! (Risas) (Ent, GE6, D68).

También valoran que las tutoras guíen para que sea el propio grupo el que vaya haciendo las reflexiones:

E7: Las tutoras, además, han hecho muy buen trabajo, guiando, para dejar que seamos nosotras las que reflexionemos, las que nos hablemos... Yo creo que ha sido muy rico. Sin las tutorías me habría perdido mucha parte, en este Prácticum. (Ent, E7, D2).

Por otra parte, tanto tutoras como estudiantes expresan que es importante que en la tutoría haya un clima que facilite la participación y resaltan el papel que tiene la docente en la creación de ese clima:

E27: Sí, daba ese espacio, generaba ese clima acogedor. Que es lo que ella prometió en la primera sesión, pero de verdad, se generaba, se lograba, uno tenía la confianza de expresar lo que sentía (...) (Ent, GE8, D183).

P1: (...) Y, estas inquietudes, estas emociones que remueve la práctica, estos aspectos éticos que tengo que tener en cuenta, que, a lo mejor, no los comentan con el profesional que tienen delante [en la práctica], es el espacio en el que tienen que aflorar, y ahí es donde yo, como tutora docente, voy intentando guiar, orientar para que el estudiante pueda encontrar el camino, o si no darles pautas... (Ent, P1, D143).

P2: Una capacidad de dinamizar, de crear un ambiente de confianza que permita a los estudiantes hablar. Un posicionamiento respecto al otro, que no se sienta enjuiciado, que, a veces, es muy difícil; porque la situación del profesor y el estudiante es una relación de poder, por tanto, el tutor tiene que trabajarse mucho, y a mí eso me cuesta, como me expreso. (Ent, P2, D69).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

P1: Pienso que, por eso es tan importante, el rol del tutor. Porque, sobre todo a través de, desde el respeto, la buena comunicación asertiva con el otro... depende de cómo me dirija o cómo, maneje la situación que está planteando el estudiante, puedo cohibir y que no vuelva a exponer las cuestiones. Si un estudiante está planteando algo y yo lo cuestiono, pero desde una manera, como más crítica negativa, y a lo mejor no les doy espacio, les corto... Yo creo que esto puede ser negativo y que los estudiantes pierden esta confianza, se pierde este clima y no van a tener confianza, no van a exponer la situación en la que se encuentran. (Ent, P1, D143).

En otro orden de cosas, en relación con las competencias de las tutoras, Schön (1992) afirma que los tutores de un prácticum reflexivo deben ser profesores universitarios de primera categoría. En la presente investigación se ha observado que tanto tutoras como estudiantes perciben que el rol de tutora es complejo y que, para ejercerlo, la profesora debe tener un alto nivel de competencia.

Las profesoras opinan que la tutora debe tener habilidades de comunicación, de dinamizar el grupo y, también, la capacidad para ir respondiendo y adaptándose a las situaciones que se puedan dar en la tutoría:

P2: Unas competencias que tienen que ver con una observación atenta, una observación activa sobre lo que está pasando, no solamente sobre lo que se está diciendo. Una escucha activa y, además, no es nada fácil, liderar una tutoría de ese tipo, porque realmente tienes que estar escuchando activamente todo lo que está ocurriendo y estar atenta a todo lo que ocurre alrededor para no perder el ritmo, con lo cual... Una capacidad de dinamizar, de crear un ambiente de confianza que permita a los estudiantes hablar. Un posicionamiento respecto al otro, que no se sienta enjuiciado, que, a veces, es muy difícil; porque la situación del profesor y el estudiante es una relación de poder, por tanto, el tutor tiene que trabajarse mucho (...) (Ent, P2, D69).

P1: (...) entonces tiene que ser flexible, en ese aspecto, eso es importante. Y, que sea, pienso yo que sea una persona reflexiva y que sepa guiar, orientar a los estudiantes sin, sobre todo esto, sin imponer. (...) Pero, sobre todo, alguien que tenga facilidad para dar respuesta y para poder ir orientando a los estudiantes. No te puedes bloquear, te puede pasar, porque somos personas... Pero ellos buscan respuesta o buscan como una guía o una orientación, y tienes que ser capaz. (...) (Ent, P1, D143).

Además, consideran que es necesario conocimiento, por una parte, del plan de estudios, de los contenidos que ya han trabajado los estudiantes y de las teorías con las que están familiarizados y, por otra, de los contextos en que los estudiantes realizan la práctica:

P1: Si nos vamos a la parte de conocimientos, tiene que ser un tutor que tenga una mirada global de toda, que tenga conocimientos de todo el proceso de Terapia, de

los contextos, de las patologías que se encuentran, que tenga una mirada global; diferentes enfoques, porque claro cada contexto es diferente y cada aplicación de la práctica... (Ent, P1, D143).

P2: Para mí luego, ha de ser una persona que conozca muy bien el Plan de Estudios y que pueda poner en relación lo que se está dando en las asignaturas, las que se han dado, pero también las que vienen, porque también han surgido planteamientos de los estudiantes de decir: “Es que me falta” Y poder contestarle: “No te preocupes, te falta porque no lo tienes todavía, te vendrá...” Entonces, un conocimiento del Plan de Estudios suficiente como para poder vincular y articular el conocimiento. Un conocimiento de la teoría que el estudiante está utilizando, quizás no al detalle (...) pero sí de la mirada general. Porque es en el momento en que se está planteando, donde tú puedes vincular esos conceptos (...). Y un conocimiento del contexto. Es decir, el poder situar al estudiante en cada uno de los lugares en los que está, no solamente en el centro, sino el centro dentro de una estructura mayor, que permita dar feedback al estudiante para recolocarle: “Bueno, ¿qué ha pasado?, ¿dónde estás?, ¿por qué me estás planteando esto?” (...) (Ent, P2, D69).

Sobre el conocimiento del contexto destacan la variabilidad de instituciones y de ámbitos en que están los estudiantes del grupo y la dificultad para manejarlo en la tutoría:

P2: (...) Pero resulta que trabajas en ámbitos tan distintos que te encuentras con estudiantes que están en instituciones de educación, con servicios de rehabilitación muy distintos, con problemas muy distintos, en contextos con orientaciones teóricas absolutamente distintas (...) (Ent, P2, D69).

P1: (...) y pienso que no es fácil, y llevar una práctica con tantos estudiantes, con tanta variabilidad de situaciones, de centros, de estudiantes, tienes que saber un poco de todo, claro, a alguien que no sea flexible, le puede costar más. (Ent, P1, D143).

Por otra parte, la práctica siempre genera en el estudiante vivencias, sentimientos, inseguridades que el tutor ha de valorar y orientar (Puig-Cruells, 2020). Las tutoras expresan que es necesaria una gran capacidad de escucha hacia las emociones que manifiestan los estudiantes y habilidad de manejar situaciones en que estos muestran fragilidad o pérdida de control de las emociones:

P2: Lo que es muy difícil es, como tutora, controlar el impacto que tienen en todos los estudiantes estas situaciones. En las tutorías había situaciones en las que ha aflorado lo emocional, la angustia que los estudiantes estaban sintiendo... Otra cosa es que... no te forman para gestionar todo esto. Es decir, yo tiro de mi experiencia y de mi propio carácter. (Ent, P2, D69).

(...)

P2: ¡Ah! ¿Qué no te lo he dicho?: Habilidades para gestionar situaciones emociona-

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

les... (Risas) Sí, sí... Porque tú abres, afloran, y tienes que saber cerrar mínimamente, y eso, no se improvisa, eso no se improvisa. (...) Pueden pasar muchas cosas, porque los estudiantes están conviviendo, cuando están haciendo prácticas, con personas que están en una situación muy frágil y muy vulnerable, y eso impacta, eso impacta. Si el estudiante está en una situación vulnerable, a la mínima explota. (...) y tienes que saber cerrar, y tienes que escuchar y observar que el estudiante te está queriendo decir algo. (Ent, P2, D69).

Preguntados los estudiantes sobre las cualidades que debería poseer la tutora, expresan que es necesario que tenga capacidad reflexiva, flexibilidad para guiar los diferentes grupos y un conocimiento muy amplio, que incluye, además de un dominio teórico y práctico sobre el ámbito de intervención, un conocimiento sobre los estudiantes y sus procesos:

E14: Conocimiento teórico: ¡mil! La capacidad de unirlo con las situaciones prácticas y unirlo entre ellos. Es decir, que se pueda ver las diferencias o lo que tiene de similitudes en un momento, de pin-pan (...). Es decir, se necesita muchísimo conocimiento, y por otro lado una capacidad rápida de asimilar y responder, de hacer preguntas, a parte de la escucha, y muchas habilidades sociales a nivel de relación. Sí, no sé... Es que creo que son... Se mezclan muchísimas cosas, para ser un buen docente que te hace reflexionar, que no te responde, pero a la vez te guía, pero no te deja colgado... Es, es... hay que ser muy empático realmente, ¿no? No es un rol nada fácil.

E17: (...) y adaptar las preguntas a todo el grupo y saber adaptar, cada tutoría a cada grupo, cada grupo que ella vaya teniendo es totalmente diferente. (...) (Ent, GE6, D68).

E14: Supongo que ahí, la base es la propia reflexión de la docente... Es decir, ella necesita una gran capacidad reflexiva, pero no sólo eso, también necesita saber estar en la práctica. Es decir, es como una gran serie de cosas: por un lado, necesitamos alguien que nos acompañe, que nos guíe, pero, por otro lado, también necesitamos, o al menos yo necesito, alguien que te diga "esto es hasta donde puedes llegar", por decirlo de algún modo. (Ent, GE6, D68).

E27: Daba libertad para hablar. No por turnos "ahora te toca a ti, ahora a ti" sino libre, y al último que le tocaba hablar le tocaba hablar, pero era... Me gustaba también que ella, no sé si porque tiene buena memoria o porque se apunta las cosas, pero recuerda en qué centro estamos, recuerda situaciones específicas... Porque es incómodo, no sé, que en la sexta sesión uno cuenta algo, y... "no me acuerdo", entonces... es bueno que ella, se tome un poco el tiempo de aprenderse situaciones personales para hablarlas, como se debe hablar. (Ent, GE8, D183).

También opinan que son esenciales las habilidades de dinamizar el grupo, de facilitar que todos participen respetando sus ritmos, de crear un clima de confianza y de irlos guiando para encontrar las propias respuestas:

E26: Sí, yo también a nivel personal, como estaba diciendo: “el tiempo” Porque a mí, como me cuesta, porque es una lengua diferente, idioma diferente, el tiempo que da para que yo pueda pensar y explicarme. (Ent, GE8; D183).

E15: Yo creo que lo bueno que hay en la manera de hacer las tutorías, de P2, en este caso, es que es capaz de las dudas individuales, las cosas individuales, llevarlas al grupo. Esto, es lo difícil de hacer una tutoría grupal. (...) Porque sabe dirigir muy bien, aparte de que también marca, porque hay momentos, en este tipo de tutorías, en que se puede dar por divagar. Es decir, sale un tema y te empiezas a ir, y te empiezas a ir, y te empiezas a ir, por no querer realmente ajustarte a lo que realmente te preocupa. Y eso lo hace muy bien. (Ent, GE3, D72).

E19: Sí, es como que lo que tú dices, te va guiando un poco por el camino, y tú llegas a un punto que dices, “a ¡vale! Pues quizás tendría que...”. No sé... (Ent, E19, D119).

E25: Y crear un ambiente, en que trabajemos... de estar todos sueltos, el humor, ¿sabes? (Ent, GE9, D184).

Las opiniones de las docentes y estudiantes sobre la competencia de las tutoras estarían alineadas con diferentes fuentes consultadas de las que se ha podido recoger que para facilitar la reflexión es importante que el docente conozca en profundidad la materia (Bain, 2007; Brockbank y McGill, 2008; Souto, 2000), cuente con conocimientos sobre procesos reflexivos (Graham y O'Brien, 2020) y entrenamiento en el uso de estrategias reflexivas (Rodríguez García y Medina Moya, 2016); habilidades de facilitación en general (Brockbank y McGill, 2008; Exley y Dennick, 2007) y de facilitación de la reflexión en particular (Beauchamp, 2015; Lindberg et al., 2018; Rodríguez García y Medina Moya, 2016). Además, es importante que disponga de conocimientos sobre procesos grupales (Souto, 2000) y sobre dinámica de grupos (San Rafael Gutiérrez, 2016).

Asimismo, en relación con la tutora, más allá de las percepciones de los estudiantes y docentes sobre su rol, en el presente estudio también se ha observado cómo esta activa frecuentemente procesos de *reflexión en la acción*.

En las situaciones educativas siempre existe un elemento de *incertidumbre*. Este elemento está particularmente presente en las tutorías de Prácticum II, vinculado a su carácter grupal, dinámico, flexible y dialógico. Por tanto, se producen a menudo reflexiones en la acción de la profesora que le permiten ir realizando diagnósticos sobre la marcha, tanto sobre los estudiantes específicos que están interviniendo como sobre el grupo en general, y, también, ir ajustando sus acciones. A juicio de

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

algunos autores (Medina et al., 2016; Rodríguez García, 2012), la *reflexión en la acción de los docentes* sirve para reorganizar su actuación e implica la capacidad de mantener la *atención flotante* a lo que está sucediendo en la tutoría a la vez que a su reflexión introspectiva y continuar con la acción educativa.

A continuación, se presenta un fragmento de una sesión de la profesora P2 en que se genera ese tipo de reflexión. En el transcurso de la conversación, la profesora, al interpretar que la estudiante se muestra dudosa y contrariada ante su pregunta, cambia el foco, abriendo la pregunta al grupo:

E24: Sí, eso. Y Clara³³ me dijo que no la dejara porque se tira como una kamikaze. Y entonces la aparté, y me cogió del pelo, que: “¡Suéltame, haz el favor!” Y, claro tuvo que venir otra, a apartarla, porque no la podía soltar, de la fuerza con la que me agarró... y me estaba haciendo daño, claro.

P2: ¿Cómo te sentiste?

E24: (Hace gesto de duda, de confusión...)

P2: ¿Alguien de vosotros, aquellos que trabajáis con personas con deterioro cognitivo, que a veces también, están agresivos, ha sufrido ya alguna agresión de este tipo, de que te tiren del pelo, de que te griten, de que...?

Schön (1992, 1998) afirma que la *reflexión en la acción*, en alguna medida, se realiza de manera consciente, pero que no siempre se produce por medio de la palabra. Las palabras de P2 en la entrevista, que tuvo lugar a posteriori de este episodio como parte del estudio de investigación, sugieren que no había reparado en su *reflexión en la acción* hasta que visualizó la escena y se le preguntó por la intencionalidad de ese cambio de foco:

P2: Uuum... No sé si lo pensé en aquel momento... Conozco a E24, y si le pregunto a E24 directamente “cómo lo siente”, y todas las miradas se sitúan en ella, pues su respuesta es para ella... Ella hace así, como (gesto de taparse la boca). Entonces, no sé si fue fruto de la elaboración o del conocimiento de la estudiante que no le hice una pregunta muy directa a ella y la abrí al grupo para que no sintiera todas las miradas en ella. (Ent, P2, D159).

(...)

P2: Claro, no te puedo decir... Sí que sé que, a lo largo de las tutorías, yo con E24 he tenido que ser muy explícita para poder llegar a alguna situación, a alguna

³³ Para proteger la identidad de la tutora de prácticas se utiliza un nombre ficticio.

reflexión por su parte ¿no? Trabajar con ella, como por alternativas: “Es esto, esto, esto otro o esto otro” Porque si no, ella se quedaba ahí y no, no... Y aquí, sí, creo que posiblemente hago una pregunta muy directa y la cara de ella me dice, “Abre rápidamente, para no focalizar en ella”. (Ent, P2, D159).

En otras ocasiones, la profesora ha hecho más explícita su reflexión en el transcurso de la propia tutoría:

P2: Hay un momento, en el que ella se pone, muy emotiva, la conduzco hasta un momento en el que digo: “Esto te hace daño” Y ella me dice: “Sí, me hace daño” Y ahí pienso que tengo que variar el foco, para no poner la presión sobre ella, porque está en un momento de... Pienso que es una oportunidad para buscar complicidades con sus compañeros y decir... (Ent, P2, D80).

La reflexión en la acción se inicia cuando la profesora detecta que hay un elemento sorpresivo y relevante (Schön, 1992, 1998), es decir, cuando los gestos y las expresiones de la estudiante la alertan, llevándola a discriminar e interpretar que se encuentra ante un hecho relevante. Además, las palabras de la profesora revelan cómo parte del conocimiento que tiene de las estudiantes y que, mediante la empatía didáctica, se pone en su lugar intentando entender sus procesos (Rodríguez García y Medina Moya, 2016) y, al mismo tiempo, muestra un cuidado hacia ellas al ajustar sus preguntas en el transcurso de la conversación. Los hallazgos de José Luis Medina y Beatriz Jarauta (2013a) evidencian cómo las interpretaciones de los docentes y las decisiones que van tomando *in situ* dependen, en gran medida, del amplio conocimiento, práctico y empírico, que tienen de los estudiantes y de las características de su aprendizaje respecto a la asignatura.

En la presente investigación se han podido recoger y analizar las concepciones que fundamentaban los diagnósticos y acciones de las tutoras en el seno de las conversaciones reflexivas, que incluyen, entre otros, el conocimiento que tienen de los estudiantes y de las características de su aprendizaje. En el próximo apartado se presentan estas concepciones.

7.2.5. El marco interpretativo de la tutora

Cuando la profesora intenta dar sentido a lo que explica o le sucede al estudiante o a lo que está aconteciendo en la sesión, se fundamenta en unos supuestos de base que actúan como su marco interpretativo. Ese marco está constituido por ideas que se han ido configurando a partir de su conocimiento, tanto profesional como personal,

de su concepción del grupo y de su experiencia y formarían parte de lo que Schön (1992, 1998) denomina “conocimiento en la acción”. El marco interpretativo de la tutora actúa cuando esta realiza diagnósticos en la tutoría, es decir, cuando evalúa las situaciones e interpreta las necesidades y dificultades de los estudiantes y, también, interviene cuando toma decisiones sobre cómo orientar sus acciones educativas.

Se han identificado 4 dimensiones dentro de este marco interpretativo: las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, las concepciones sobre la práctica, las concepciones sobre los estudiantes y las hipótesis sobre el estudiante.

7.2.5.1. Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje

La dimensión de las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje hace referencia a las ideas de la tutora sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el seno del prácticum basadas en su experiencia como persona, estudiante, terapeuta ocupacional y docente.

Para las profesoras es importante que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje y vaya incrementando progresivamente su autonomía. Consideran que es básico que tome sus propias decisiones y les genera preocupación que, en ocasiones, muestren necesidad de un exceso de guía. Prefieren preguntar a dar respuestas y utilizan frecuentemente la indagación buscando que el estudiante encuentre sus propias respuestas con el objetivo de facilitar una reflexión y aprendizaje profundos:

P1: Yo les hago la reflexión desde el cuestionamiento de lo que están planteando. La mayoría de las veces no les doy una respuesta. Lo intento desde el cuestionamiento, para facilitar esa reflexión. (Ent, P1, D143).

(...)

P1: Que sea él mismo quien se dé la respuesta. O sea, que haga la reflexión desde ahí: “Tú me estás demandando esto, vale, yo le doy la vuelta y te lo voy cuestionando: ha pasado esto, ¿por qué? o ¿cómo lo harías?” (Ent, P1, D143).

También utilizan la indagación para que el estudiante se entrene en la formulación de preguntas que guíen sus reflexiones:

P2: Para mí la tutoría tiene que ver con eso, y tiene que ver también con un entrenamiento para que a lo largo de la semana el propio estudiante pueda increparse, ya que los estudiantes, en general, no están acostumbrados a ello. (Ent, P2, D69).

(...)

P2: Si el estudiante en estas tutorías ha visto el funcionamiento de ciertas cosas, de cómo se han resuelto, situaciones de sus compañeros o de sí mismo, donde lo que se ha hecho no es darle respuesta, sino preguntarle “Y ¿por qué?”, “Y ¿por qué?” “Entonces, ¿cuál?”, “¿Por qué estás planteando esta pregunta?”; esto es como una forma de funcionamiento que puede incorporar y puede utilizar. (Ent, P2, D69).

Crean que es necesario que el estudiante tenga suficientes conocimientos teóricos para poder realizar una buena observación y análisis de la práctica y, también, para ir elaborando su trabajo escrito de manera razonada. Además, es importante que pueda analizar los elementos del contexto que influyen en cómo se aplica la teoría y que, con frecuencia, determinan las fisuras que se producen entre esta y la práctica.

Por otra parte, conciben la tutoría en grupo como una oportunidad para que los estudiantes compartan experiencias y aprendan de los iguales y consideran que las aportaciones y las reflexiones les son más significativas si se las hacen los compañeros. Esta concepción se observa, por ejemplo, en la respuesta de P2 cuando la investigadora le pregunta cómo cree que puede influir en el grupo la intervención de una estudiante que muestra un nivel de reflexión superior al de sus compañeros:

P2: (...) Es decir, las intervenciones que ha hecho E14 en todas las tutorías, yo las he dejado, las he dejado... que se explayara, apenas la he cortado, apenas he hecho incorporación, solamente para apretarla un poco más en alguna dirección. Porque, creo, que muchas veces, reflexiones hechas por pares llegan a los estudiantes mejor que si las hago yo como profesora, que estoy en otra situación. Y, ¿puede crear distancia?, posiblemente... pero tampoco sé cómo gestionarlo, es decir, ¿qué haces?, ¿no permitir hablar a una estudiante? (...) Me preguntaste una pregunta de no respuesta... Es decir, creo que es mejor que la escuchen, para que vean que una estudiante de tercero puede llegar a un nivel de reflexión así, a que no [la escuchen]. (Ent, P2, D123).

Se aprecia cómo la profesora P2 reconoce que es una situación difícil de gestionar porque al resto de estudiantes les puede causar preocupación, inquietud o incluso angustia constatar que hay compañeros que van más avanzados en sus procesos de aprendizaje y realizan reflexiones más profundas que ellos. A pesar de ello y de las dudas que expresa, valora que es mejor dejarla intervenir libremente ya que encuentra un beneficio en que explice su reflexión.

También creen que es importante crear un clima de confianza en que el estudiante se sienta libre de cometer errores ya que estos proporcionan una oportunidad para la reflexión:

P2: (...) O sea, yo creo que los errores te permiten una reflexión, que muchas veces desde los aciertos pasan... Es decir, tú vas actuando y vas haciéndolo bien y muchas veces no paras en la reflexión de qué es lo que has hecho, cuáles son los factores que han hecho que eso haya ido bien. Y cuando tienes un error y lo ves claramente, porque la actividad no va bien, o porque la tutora de prácticas ha venido y te ha dicho: "Mira esto no lo hagas así", te permite reflexionar muy bien sobre qué ha pasado. (Ent, P2, D162).

7.2.5.2. Concepciones sobre la práctica

La dimensión de las concepciones sobre la práctica comprende las ideas de la docente sobre el contexto en que realiza la práctica cada uno de los estudiantes y, también, sobre cómo debería ser esta práctica, concebidas a partir de su experiencia como tutora.

Las ideas sobre la tipología de centro en que realiza la práctica el estudiante, en cuanto a los modelos de intervención, perfil de usuarios, tipo de actividades y equipo interdisciplinar y sobre cuán próximas o alejadas están las intervenciones en ese contexto de lo que ha aprendido el estudiante en las aulas, actúan cuando la profesora hipotetiza sobre las dificultades que puede encontrarse este al relacionar la teoría con la práctica y, también, cuando valora el impacto emocional que le pueden provocar determinadas situaciones de los centros de prácticas, como enfrentarse a personas con gran vulnerabilidad. Estas ideas y el conocimiento de las dificultades de sus compañeros en cursos anteriores están subyacentes cuando la tutora escucha las experiencias del estudiante y los tiene en cuenta para explorar la situación y orientar al estudiante y guiar sus razonamientos.

Esto sucede, por ejemplo, en la primera tutoría cuando una estudiante, mientras está explicando cómo está siendo su experiencia durante su primera semana de prácticas, afirma: "durante esta semana y la próxima sólo estoy sentada mirando y no puedo intervenir". En ese momento la tutora, P1, comienza a hacerle preguntas para averiguar cómo se siente la estudiante ante esa situación, que no es habitual en las prácticas, y si comprende por qué no se le permite intervenir en estas primeras semanas, además de explorar si está realizando una observación estructurada.

Cuando en la entrevista posterior se interroga a P1 sobre las razones que la han llevado a ir haciendo esas preguntas, esta responde:

P1: Yo tengo un histórico de este centro y sé cómo se han sentido otros estudiantes. (...) Es un centro totalmente diferente por el perfil de usuarios, por el tipo de intervención que hacen y por los conocimientos que tienen de Integración Sensorial³⁴. (Ent, P1, D33).

Las palabras de P1 dejan entrever cómo el conocimiento que tiene sobre el centro y sobre las dificultades que habitualmente experimentan los estudiantes la han llevado a diagnosticar que tras las palabras de P10 podía haber una dificultad para entender el funcionamiento del centro. A partir de ahí, ha comenzado a realizarle preguntas para explorar si era así.

Otro ejemplo sería cuando la tutora P2 explica cómo, en la sesión de tutoría, cuando hace preguntas a una estudiante sobre el enfoque de intervención en su centro de prácticas, parte de su concepción de que es un centro que utiliza un enfoque de intervención poco usual y busca asegurarse de que la estudiante lo ha identificado:

P2: Es un planteamiento... Me permitía, de alguna manera, ver cómo... Porque, posiblemente, sea el único centro que podía estar trabajando con una ocupación, en contexto, es decir "jugar". Porque el resto de los centros, ¡ninguno de ellos trabaja, focalizándose en ocupaciones! (...) Y yo quería, de alguna manera, que identificase, ¿no? (Ent, P2, D170).

Además de las ideas sobre las instituciones donde los estudiantes realizan la práctica, la propia experiencia de la tutora como estudiante de prácticas contribuye a configurar sus concepciones sobre la misma. Sus vivencias, las dificultades para definir su rol de estudiante y los episodios que le han sido especialmente significativos también forman parte del sustrato desde el que realiza interpretaciones en la tutoría.

Estas concepciones se observan cuando P2, al hablar sobre las dudas expresadas en la tutoría por una estudiante de si, desde su rol de estudiante, debe actuar o no ante una situación determinada, afirma que es muy probable que en tutorías futuras otros estudiantes planteen dudas similares:

³⁴ La profesora alude al Modelo de Integración Sensorial de Jean Ayres, uno de los modelos de práctica utilizados en la intervención de Terapia Ocupacional.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

P2: Sí, aparecerá. Volverá a ocurrir, porque, sobre todo en estas primeras semanas, es la sensación que tiene un estudiante. Y yo la recuerdo perfectamente, como estudiante esa sensación de ser invisible en algunos momentos y de tener que tomar la iniciativa en otros, y encontrar el punto exacto es complejo. El ser capaz de pararnos en estas situaciones... (Ent, P2, D4).

Finalmente, se han identificado como parte de estas concepciones las propias creencias de la tutora sobre cómo debe ser la terapia ocupacional, que incluyen, entre otros, la actitud ética o teorías y modelos de práctica en los que sustentar la intervención.

Un ejemplo de cómo actúan las creencias de la profesora, en este caso sobre el posicionamiento ético, lo encontramos en el episodio que tuvo lugar en una sesión en que la profesora P1 interrumpe la intervención de la estudiante E3 y la vincula con la que había hecho la estudiante E10 minutos antes sobre aspectos éticos:

E3: Pues eso, darme el capricho a mí, de decir, “¡jostras!, he conocido una esclerodermia, ¿qué es esto?” ¡Guau! Flipa con el paciente, preguntarle...

P1: Ya, lo que pasa es que tú dices: “Me da igual el tiempo que dedique, si a mí me interesa le dedico más tiempo a este [paciente] que a otro” ¿Y tú piensas que eso, lo que hablabas tú (mirando a E10) un día de, de...? (Obs, P1S5 Ep1, D136).

Cuando en la entrevista posterior se pregunta a P1 por las razones de esta intervención, argumenta lo siguiente:

P1: (...) y para mí no era una decisión correcta, tal y cómo lo estaba explicando... El hecho de yo hago lo que quiero, me tiro una hora con un usuario para conocer, porque a mí me interesa, era como que siempre era por su interés personal. (Ent, P1, D145).

7.2.5.3. Concepciones sobre los estudiantes

Las concepciones sobre los estudiantes, es decir, las ideas que la tutora ha elaborado sobre los estudiantes en general, relacionadas con su experiencia como docente en la titulación y como tutora de la asignatura, también forman parte de su marco interpretativo.

En su trayectoria como docentes, las tutoras van adquiriendo conocimientos y desarrollando esquemas sobre los problemas, sentimientos y comportamientos frecuentes de los estudiantes en la práctica, entre ellos, las dificultades que suelen

experimentar para vincular la teoría con la práctica, sus dudas, temores, bloqueos o su tendencia a imitar más que a desarrollar intervenciones propias o a actuar más que a reflexionar:

P1: Esto, en toda la experiencia de prácticum, lo encontramos bastante, es un tema que suele salir: “Es que lo que estaban haciendo no es TO [terapia ocupacional]”, o “No es la TO que nos han enseñado a nosotros” (...) (Ent, P1, D28).

P1: Muchas veces se bloquean por la inseguridad de no saber si lo están haciendo bien, o porque no encuentran la respuesta que esperan del usuario. En estos casos es cuando pueden tener ese sentimiento de frustración y bloquearse por no saber hacer (...) (Ent, P1, D45).

También desarrollan concepciones sobre las dificultades frecuentes de los estudiantes cuando elaboran el estudio de caso que deben presentar por escrito, como las que suelen experimentar para realizar el razonamiento sobre la utilización de un modelo de intervención o de un instrumento de evaluación o para tomar decisiones sobre cómo orientar el trabajo:

P1: Normalmente el estudiante... Hay algunos estudiantes que, en base a no tener claro el proceso, a estas inseguridades, buscan que le des tú la respuesta. Que sea el tutor quien dé el feedback. Se da bastante en los estudiantes que aún no tienen claro el proceso —o aún lo tienen como desdibujado— o con estudiantes que hacen intervención pero que no saben realmente lo que están haciendo. (Ent, P1, D60).

Además, se crean expectativas sobre las competencias que deberían haber alcanzado los estudiantes antes de la práctica y también sobre cuál debe ser su evolución en el prácticum:

P2: También pienso, que en tercero ya están en un momento en que los estudiantes ya tienen que ser capaces de aplicar lo que han aprendido de una forma muy dirigida a situaciones diversas, tienen que ser capaces de salirse un poquito de ese esquema. No es integrar unos conocimientos, sino la capacidad de aplicar esos conocimientos y esas habilidades en situaciones muy distintas. (Ent, P2, D69).

P1: Yo pensaba en que esta primera semana de asimilación de cómo estoy en el centro, debería conocer un poco el contexto y saber hacer el análisis de por qué se hacen las intervenciones. (Ent, P1, D39).

Por otra parte, esta experiencia docente las lleva a elaborar tipologías de estudiantes como, por ejemplo, estudiantes más o menos reflexivos o estudiantes más participativos versus estudiantes más observadores.

7.2.5.4. Hipótesis sobre el estudiante

La última dimensión del marco interpretativo de la tutora es el de las hipótesis sobre el estudiante. Esta dimensión está constituida por las suposiciones sobre un estudiante en particular, que elabora a partir de situaciones que se han dado en las sesiones de tutoría, su experiencia como docente de ese estudiante en otras asignaturas y/o informaciones del tutor de prácticas sobre el estudiante.

Para generar estas hipótesis, la profesora se basa, por una parte, en el conocimiento que tiene de situaciones vividas por el estudiante en la práctica que son relatadas por él mismo, como pueden ser sus expectativas, intervenciones, logros o errores, y sobre cómo las ha ido afrontando. Por otra parte, se apoya en las informaciones recogidas del tutor de prácticas sobre el proceso y competencias del estudiante en la práctica. Finalmente, se fundamenta en las ideas que ha ido elaborando sobre ese estudiante a partir de la propia tutoría y del contacto que ha tenido con él en otras asignaturas de la titulación.

Las hipótesis sobre el estudiante pueden incluir suposiciones sobre sus conocimientos teóricos y su capacidad de transferirlos a diferentes situaciones; su potencial de reflexión o de crítica; su razonamiento profesional, como por ejemplo su capacidad o dificultad para justificar o argumentar sus intervenciones o el nivel de elaboración de estas argumentaciones; su habilidad de adaptarse al contexto de prácticas o de relacionar lo aprendido en el aula con las intervenciones que observa y; finalmente, sobre su competencia para llevar a cabo determinadas intervenciones. Asimismo, comprenden supuestos sobre los sentimientos que puede estar experimentando el estudiante, como la frustración o el logro, la inseguridad, los temores o preocupaciones; sobre sus habilidades intra e interpersonales, como sus habilidades comunicativas y, también sobre qué situaciones podrá manejar adecuadamente y cuáles le movilizarán o desbordarán:

P1: (...) Porque yo, cuestionando a la estudiante, la veía muy perdida. Pero, ya no sólo de esta tutoría, es un recorrido de tutorías previas, esta estudiante creo que aún no tenía claro el recurso, el tipo de actividades... Era para que no se perdiera... un poco... (Ent, P1, D51).

P2: Yo veía que algo estaba inquietando a E1 y que no encontraba las palabras para expresar lo que estaba sintiendo, al acercarse a la realidad, con la que no tenía ninguna experiencia, y que, de alguna forma, la estaba desafiando. Con lo cual, lo que traté es de dirigir, de alguna manera, su pensamiento hacia donde iba. (...) La inten-

ción era... que yo estaba detectando, de la semana pasada ya, que había puesto en evidencia el desconcierto que le crea trabajar con personas con Alzheimer y ella ya lo había planteado, y cómo de forma espontánea, vuelve a aflorar. (Ent, P2, D80).

P2: También tiene que ver con la actuación de E24 en las tutorías, que le cuesta ¿no? Yo la he pinchado en algunos momentos, para que fuera a identificar, donde tiene las dificultades, y bueno, hay que hacer unas preguntas muy, muy concretas para que ella vaya de alguna forma identificando si realmente... (Ent, P2, D159).

7.2.6. El grupo

Las sesiones reflexivas de discusión grupal se consideran fundamentales para el desarrollo profesional, ya que promueven el aprendizaje social y ayudan a los estudiantes a desarrollarse personal y profesionalmente a medida que aprenden a afrontar experiencias similares de diferentes maneras (Gallagher et al., 2017). Desde el constructivismo de orientación sociocultural se defiende que la interacción con otras personas puede ser generadora de desequilibrios, es decir, *conflictos cognitivos* que guíen el aprendizaje (Cubero, 2005; Serrano y Pons, 2011). De esta manera, el grupo tiene el potencial de generar esos desequilibrios y, por tanto, el inicio de procesos de elaboración que contribuirán a nuevas comprensiones.

Una ventaja fundamental del trabajo en grupo es la posibilidad que ofrece de intercambio entre iguales en que se aportan y reciben conocimientos y experiencias (Zabalza, 2010). El grupo y su dinámica facilitan la revisión de ideas por medio de la discusión y el intercambio de las formas de pensar que se producen (Tejada Fernández, 1997). Marta Souto (2000) subraya que el aprendizaje grupal “es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intergrupar” (p. 50).

Las entrevistas realizadas en el presente estudio revelan que, tanto para los estudiantes como para las docentes, *el grupo es una pieza clave en el escenario de las tutorías* de Prácticum II.

Para las tutoras, realizar la tutoría en grupo es más enriquecedor que hacerla de manera individual. La conciben como una oportunidad para que los estudiantes expresen y compartan experiencias y para que aprendan de y con los iguales. En-

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

cuentran muy valiosos los elementos grupales y fomentan que los estudiantes conecten y comparen experiencias, se den feedback y realicen reflexiones conjuntas. Las afirmaciones de la profesora P1 reflejan sus opiniones sobre los beneficios de las tutorías grupales:

P1: Yo pienso, que es muchísimo más rico, tiene muchos más beneficios hacer una tutoría grupal, donde entre iguales... (...) donde ellos pueden compartir con el otro, que está en la misma posición que yo, independientemente de dónde esté... (Ent, P1, D143).

P1: Pero es interesante, cómo en esta parte, entre ellas, se han dado el feedback, que es lo que yo busco en las tutorías, pero que no siempre se puede. (Ent, P1, D141).

P1: Yo puedo aportar, pero pienso.... por eso yo les dejo espacio... es muy rico el feedback que se dan entre ellos. (Ent, P1, D143).

Bajo estas premisas, en las tutorías utilizan estrategias didácticas dirigidas a fomentar los diálogos entre los estudiantes, partiendo de la base de sus concepciones sobre ellos y sobre las instituciones donde están realizando la práctica. La cita que se presenta a continuación corresponde a una entrevista que se realizó a la profesora P2 sobre una situación que tuvo lugar en una de las sesiones. En ese episodio, una estudiante criticó negativamente la frecuencia con que se realizaban los registros de terapia ocupacional en su institución de prácticas, por considerarla muy baja. Cuando la estudiante hizo esta observación, la profesora interrogó al grupo sobre la frecuencia de los registros en sus respectivos centros de prácticas. Tras las intervenciones de varias estudiantes, P2 se focalizó en el estudiante E15 y, mediante sucesivas preguntas, le fue guiando para que identificase y verbalizase los criterios que se pueden seguir para determinar la periodicidad de los registros. Preguntada sobre los motivos de su intervención en esta situación, P2 argumenta:

P2: (...) y por eso creo que soy yo, la que dirijo la conversación a E15, porque fui directamente a un servicio que sé que el tiempo de estancia es muy corto y, que, por tanto, veo la oportunidad de comparar dos recursos totalmente distintos. Por eso, le vuelvo a preguntar, ¿Qué tipo de recurso es? ¿Qué población tratáis? (Ent, P2, D86).

Se observa como P2 basa su intervención, por una parte, en su concepción de que, si los estudiantes pueden comparar instituciones muy diferentes, identificarán mejor los elementos esenciales del razonamiento, es decir, las variables que influyen en la periodicidad de los registros, como, por ejemplo, el tipo de recurso, la evolución

de los usuarios o la duración media de la estancia. Por otra parte, se fundamenta en su conocimiento de estas instituciones para determinar en qué estudiante focalizar sus preguntas para brindar mayor contraste entre instituciones.

En contraposición, las profesoras pueden fomentar la participación de estudiantes que están realizando la práctica en instituciones similares. Este es el caso de P2 que, en una sesión, realizó una secuencia larga de preguntas a la estudiante E14 para guiar su reflexión. Cuando se le preguntó por su intención, argumentó:

P2: Por tanto, apreté... Y porque pienso que en esa situación estaban también otros compañeros: estaba E15, estaba E16 no tanto, E17 también y E20, lo que pasa es que E20, por su reflexión bastante más avanzada... Tres personas que no van a tener esa capacidad, por lo menos en la primera tutoría no la demostraron, de expresar. Y creo que la propia reflexión que hizo E14 podría ser válida para E15, E17 y para E16. (Ent, P2, D13).

En esta cita, P2 deja entrever dos líneas de argumentación sobre las premisas de las que parte para insistir en que la estudiante E14 profundice en su reflexión. Por una parte, se basa en su conocimiento de las instituciones y el conocimiento técnico profesional que la llevan a suponer que cuatro de sus compañeros estarán experimentando situaciones similares en sus respectivos lugares de prácticas y, por otra, en su hipótesis de que E14 es una estudiante que tiene la capacidad de hacer una buena reflexión que pueda ser un modelo para sus compañeros.

De esta manera, P2 trabaja tanto sobre las similitudes como sobre las diferencias para favorecer que se desencadenen procesos reflexivos.

Además de las estrategias presentadas, en el apartado “El diálogo como estrategia reflexiva” se explicará cómo las docentes utilizan las estrategias “Responder con una pregunta”, “Abrir pregunta al grupo”, “Colocarse en segundo plano” y “Dar espacio” para, entre otros, fomentar el diálogo y la reflexión en el grupo.

En cuanto a la opinión de los estudiantes, otros estudios han revelado que estos perciben las sesiones grupales como muy útiles (Gallagher et al., 2017) y que su naturaleza interactiva les ayuda a desarrollar habilidades reflexivas, mejorando su pensamiento crítico y razonamiento profesional (Tsang, 2011) y profundizando en la comprensión de su desarrollo personal y profesional (Chou et al., 2011; O'Brien y Graham, 2020).

En general, los estudiantes entrevistados en el presente estudio manifiestan que la metodología de las tutorías facilita que compartan información con el grupo y les acerque a las intervenciones que se realizan en otras instituciones. Algunos de ellos valoran que este espacio les permita conocer y aprender acerca de modelos de intervención diferentes a los de las instituciones donde ellos están realizando su práctica:

E28: Yo lo que más destaco, haber aprendido de las diferentes áreas asistenciales, porque yo, desafortunadamente, nunca he hecho físicos³⁵, entonces, claro, escuchar cuando hablaban de la mano catastrófica, del no sé qué, de la hemiplejía, del ictus... Y, bueno, yo creo que es lo que más resalto, porque, lastimosamente, porque no va a quedar tiempo de, de trabajar estas... (Ent, GE8, D183).

E17: O cómo trabajan otros profesionales, porque igual, siendo el mismo ámbito, hay profesionales distintos, y saber cómo trabajan también es útil. (Ent, E7, D2).

Otros estudiantes, por el contrario, opinan que las experiencias les interesan más si son presentadas por compañeros que realizan su práctica en instituciones similares a las suyas y que, si están en ámbitos muy diferentes, se puede dificultar ese compartir:

E13: (...) Yo, por ejemplo, estuve más pendiente de los que están en centros que son más cercanos al mío, a este ámbito, de niños. Y ver cómo me sentía yo, si esta sensación era común o sólo era algo mío, por ejemplo. (...). (Ent, E13, D16).

E7: (...) El hecho de que fueran ámbitos tan distintos, igual sí que ha dificultado, un poco, el poderlo compartir... (Ent, E7, D2).

Por otra parte, Àngels Domingo (2018) defiende que la reflexión en grupo es significativamente más efectiva que la individual ya que interactuar y contrastar con los compañeros permite ampliar percepciones y conocimiento, agregando riqueza reflexiva. En esa misma línea, Anne Brockbank e Ian McGill (2008) señalan que el diálogo con los otros puede favorecer niveles más profundos de reflexión que la individual ya que las preguntas de los otros pueden provocar la exploración de terrenos que no se habían tenido en cuenta. Estos autores argumentan que estos diálogos facilitan el desplazamiento de una dimensión reflexiva a otra, es decir, de la “descripción de la reflexión en la acción”, cuando los estudiantes explican sus

³⁵ Se refiere a intervención en el ámbito de Rehabilitación Física.

situaciones, a la “descripción de la reflexión sobre la acción” y la “reflexión sobre la reflexión sobre la acción”, cuando sus compañeros o el docente le hacen preguntas o aportaciones.

Los estudiantes también reconocen el valor de la *reflexión en grupo* y sus palabras dejan entrever que en las tutorías se producen esos procesos.

Por una parte, expresan que los diálogos con los compañeros les facilitan la reflexión sobre las propias experiencias, bien porque las relacionan y realizan una reflexión más profunda o bien porque abren caminos a reflexiones en direcciones que no se habían planteado:

E21: Entonces, sí, salen temas y escuchando las reflexiones de tus compañeros, tus propias reflexiones se amplían también, porque añades la de tus compañeros ¿no? Y vuelves a reflexionar de otra manera, teniendo en cuenta lo que han dicho. Es como que lo amplías. (Ent, GE9, D184).

E14: Me he llevado la reflexión de E20, que a mí me ha parecido un aporte importante, para mí, porque no la había hecho en esta dirección, esta reflexión, puede ser buena o no, me gustaría observarlo de alguna manera. (Ent, E14, D17).

También manifiestan que compartir los propios problemas favorece la reflexión sobre los mismos y les aporta diferentes perspectivas:

E15: Y aquí, [la profesora] hace partícipe a todo el grupo, con algo tan tonto como “¿Hay alguien más a quien le pasa?” (...) Y eso, claro, es muy rico, porque tu problema ha pasado por esas once personas, que están alrededor tuyo, pero esas once experiencias, u ocho, o diez, te vuelven, no como una solución, pero te vuelven, en ese punto, es como un retorno, ese feedback, rico y grupal, te vuelve a ti, para lo que realmente, tú has hecho y te ha preocupado. (...) es muy rico, en el sentido de que bueno, no me dan una sola solución que sirve para mi problema, sino que me dan varias y que yo voy a ajustar, la que mejor me vaya. (Ent, GE3, D72).

Los relatos de los estudiantes estarían también en la línea de estudios que han sugerido que las discusiones con los compañeros facilitan que profundicen en sus experiencias (Lack et al., 2019) y en sus reflexiones personales al ser estas desafiadas por las propuestas opuestas o alternativas de estos (Tsang, 2011), que contrastar con los compañeros las diferentes soluciones a un problema proporciona una perspectiva más amplia del problema y un repertorio de posibles formas de actuación (San Ra-

fael Gutiérrez, 2016) y que el punto de vista alternativo de otros participantes puede suministrar ayudas y apoyos que posibiliten la construcción a un nivel superior de los propios esquemas de conocimiento (Onrubia, 1997).

Asimismo, en sus palabras se aprecia cómo estos diálogos en grupo abren nuevas vías de consideración de una situación incrementando las posibilidades de realizar reflexiones (Souto, 2019) y dotando de mayor profundidad a estas, añadiendo, mediante el diálogo con los otros, un bucle al círculo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (Glyn et al., 2016). Usando la terminología de Schön (1992) podríamos afirmar que estos diálogos en grupo facilitan la ascensión por la escalera de reflexión.

Además, los estudiantes manifiestan que, frecuentemente, mientras escuchan las situaciones que explican sus compañeros, se cuestionan sobre cómo lo harían ellos. De esta manera, las experiencias relatadas por unos estudiantes actúan como *detonantes* de la reflexión para los otros. Esta reflexión puede producirse en diferentes direcciones.

En algunos casos, se cuestionan sobre cómo lo harían ellos en esas situaciones y si procederían de manera similar a como lo han hecho sus compañeros o si lo harían diferente:

E7: O lo que te comenta otra compañera: “En mi recurso se hace esto”. El otro día, por ejemplo, E9 hablaba de lo de tejer, con los dedos, y pienso, “¿Esto no se puede trabajar de otra manera que sea más significativa?” No sé, estás todo el rato pensando en cómo lo puedo hacer yo, si estuviera en su situación. Es todo muy reflexivo, la verdad... (Ent, E7, D42).

En otras ocasiones, relacionan las situaciones de sus compañeros con otras que han experimentado ellos en el pasado y a las que quizás no prestaron atención, revisándolas y modificando los significados:

E25: ¿Sabes? Entonces, si por ejemplo otra persona dice: “Yo, por ejemplo, lo que hubiera... lo que he aprendido es a prepararme la actividad cinco minutos antes, porque siempre me pilla el toro” Pues, yo pienso: “¡Calla, que a mí también me ha pasado!” (Ent, E25, D161).

Finalmente, otras veces, se preguntan cómo lo harían ellos de encontrarse en una situación similar en su contexto de prácticas:

I: Te ayuda... escuchar a los demás...

E19: Sí. Cómo ellos lo han conseguido resolver... Si yo lo hubiera hecho de otra manera, reflexionando sobre cómo lo habría hecho yo en base a las características de mi centro... (Ent, E19, D119).

Se observa que, tanto en el caso de E7 como en los de E25 y E19, la reflexión se ha desencadenado en el propio seno de la tutoría, a partir de las intervenciones de sus compañeros. Las situaciones presentadas por estos han actuado como *detonantes* ya que los estudiantes, de alguna manera las hacen suyas y se inicia la espiral de reflexión.

La activación de la pregunta “¿Cómo lo haría yo?” tiene un gran valor reflexivo y los estudiantes consideran que este “pensar en cómo lo haría” tiene un efecto positivo en su aprendizaje ya que favorece la revisión de situaciones experimentadas y, también, prever o imaginarse cómo resolverían situaciones similares en el futuro, haciendo acopio de un repertorio de estrategias.

Los diálogos con los compañeros también pueden llevar a reflexionar sobre situaciones que se pueden encontrar en el futuro y a recoger estrategias de estos (Lack et al., 2019). Este hecho se refleja en la afirmación de E7:

E7: Sí, como más estrategias para el día de mañana. Si me encuentro en un ámbito que yo no he estado nunca, y puedo recordar... por ejemplo E10, que se ha encontrado en esa situación, pues cómo lo resolvió ella. Me da como una herramienta más... para un escenario distinto. (Ent, E7, D2).

Tanto los comentarios de E7, E25 y E19 como las palabras de E7 dejan entrever cómo la tutoría en sí misma es una experiencia o, en palabras de Schön (1992), “una acción”, que puede desencadenar reflexiones en la acción y posteriores reflexiones sobre la acción.

Por otra parte, compartir experiencias con los compañeros favorece que los estudiantes tomen conciencia de que están experimentando las mismas dudas, intereses, miedos y satisfacciones que ellos (Larrivee y Cooper, 2005, citados por Llopis Nebot, 2017). El compartir y contrastar con un grupo, si se realiza en espacios en que los estudiantes se sientan seguros, puede disminuir los sentimientos de frustración, culpa e incluso el sentido de fracaso de los estudiantes (Binyamin, 2018). En esta línea, las tutoras expresan que es importante que en las tutorías grupales

los estudiantes puedan compartir y conectar con las emociones y vivencias de sus compañeros:

P2: Mi idea era que fueran hablando desde lo que sintió cada uno, o se sitúa cada uno, y que, de alguna manera, al explicar su experiencia conecte con algo que ha sentido algún otro estudiante y puedan conectar. (Ent, P2, D18).

P1: (...) darles ese espacio para que, entre ellos, vieran que a lo mejor no era tan diferente, el cómo estoy sintiendo yo y cómo se está sintiendo el otro. Era un significado positivo. (Ent, P1, D143).

Para los estudiantes también es importante la oportunidad de compartir las emociones, las dificultades y los logros y, de esta manera, comprobar que las vivencias que experimentan sus compañeros son similares a las suyas, identificándose con ellos:

E25: (...) O, yo qué sé... Entonces cuando tenemos estos momentos, es cuando me doy cuenta, que no soy la única que está perdida, sino que somos más los que estamos perdidos. (Ent, GE7, D147).

E28: Entonces, cuando hay esos espacios así, me gusta, porque me puedo expresar yo y puedo ver lo que los demás sienten. Y, bueno, como ya dije anteriormente, compararlo. ¿No? Comparar cuáles son sus vivencias, frente a la mía, si estamos viviendo lo mismo o si... (Ent, GE7, D147).

E7: Primero, poderlo exponer, y sé que es un sitio donde la gente me va a entender cuando yo lo comente porque igual hay otra persona que se está sintiendo en la misma situación. Y, eso, te da un poco de apoyo, de decir: "bueno no soy la única". Hay gente que se ha encontrado, después que yo, "¡ah, pues es la misma situación y a mí me ha pasado también lo mismo!". Es el sitio en que, las personas te pueden, o bien dar ánimo, que es lo que buscas a veces, que te digan "bueno, no pasa nada" y, otras veces decir, "a mí también me está pasando, estoy en la misma situación", y compartir cómo lo estamos gestionando. (Ent, E7, D2).

Sobre la participación³⁶ de los estudiantes en las tutorías, tanto las tutoras como los estudiantes entienden que, a veces, las características de la personalidad de algunos estudiantes, como la timidez o la tendencia a observar y escuchar más que a hablar, puede ser la causa de que realicen pocas intervenciones verbales en las sesiones. A pesar de ello, consideran valioso que todos participen y se establezcan diálogos y reflexiones conjuntas.

³⁶ La expresión "participación" se utiliza en este contexto para referirse a las intervenciones verbales de los estudiantes y cuando se habla de "no participación" no implica que los estudiantes no puedan estar participando mediante la escucha y/o involucrados en procesos reflexivos antes o después de la expresión oral.

Los estudiantes participan como respuesta a las preguntas que la docente dirige al grupo en general o, de manera individual, a alguno de ellos. También pueden hacerlo espontáneamente durante las intervenciones de sus compañeros. Las participaciones suelen ir dirigidas a presentar sus propias situaciones, bien como respuesta a las preguntas de la tutora o bien porque las vinculan a las que están presentando sus compañeros. Este es el caso de E3 que, cuando una compañera comenta cómo, en su centro, la terapeuta ocupacional explica a los usuarios el propósito de las actividades que realizarán para que estos las hagan significativas, lo relaciona con una situación vivida en su propia práctica:

E3: Me parece interesante lo que has comentado de que se les explica los motivos de lo que van a trabajar. Es algo que yo he echado de menos, porque me he encontrado en situaciones de entrar en una habitación y que la terapeuta pregunte: “Oye, ¿has pintado el mandala?” y, dos personas, había pasado una semana y no habían pintado el mandala, ni habían cogido colores, ni nada... Entonces yo le hice la pregunta: “¿Pero ellos saben por qué pintan?” Porque, claro, un señor mayor, de 70-75 años, que posiblemente no habrá pintado en su vida con colores... que de repente venga una señora vestida de blanco, que le diga que tiene que pintar mandalas, aparte... con los guantes puestos, guantes de látex: “Ten, tienes que pintar este mandala”. Es como... ¿para qué?... (Obs, P1S1 Ep4, D29).

Las intervenciones de los estudiantes también pueden tener el propósito de clarificar las dudas que les surgen sobre aquello que están presentando los compañeros o el de ayudar a estos a resolver sus problemas, bien dándoles recomendaciones o bien haciéndoles preguntas para orientarles. Esto sucede en el fragmento que se presenta a continuación en que la estudiante E10 está explicando que, en su institución, por tratarse de un recurso de atención a niños, las intervenciones y evaluaciones se basan en el juego. Por este motivo, le cuesta elaborar el perfil ocupacional ya que no puede observar la realización de otras actividades. Durante su relato, interviene E7 para orientarla en su razonamiento diagnóstico:

E10: Pongo lo que me han dicho los padres, de que cuando llegó el niño no se vestía y ahora sí que se pone prendas. (...) Ese es el problema, él puede hacerlo, pero es que no es capaz porque se despista. Pero puedo poner que tiene las habilidades...

E7: Pero entonces es afectación cognitiva, ¿no?

E10: Sí.

E7: O sea, lo pondrás en la dimensión cognitiva.

E10: Por eso, que lo pondré... (Obs, P1S4 Ep3, D146).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las primeras palabras de E10 muestran que tiene dificultades para diferenciar los problemas ocupacionales de los factores de la persona que los originan, en este caso, las habilidades cognitivas. Se observa cómo E7, capta la dificultad de E10 y la va acompañando y guiando en el proceso reflexivo, actuando de manera similar a cómo lo hacen las docentes.

Frecuentemente, los estudiantes argumentan que han participado cuando se han reconocido o encontrado semejanzas con lo que comentaban sus compañeros, debido a que están experimentando o han experimentado situaciones similares, como cuando E23 explica qué la llevó a intervenir cuando la profesora preguntó al grupo cómo lo harían ellos si se encontrasen en la situación que había presentado su compañera:

E23: Bueno ... La experiencia personal, porque yo, en otras sesiones, vi como una usuaria le decía a la terapeuta "¡No, no me ayudes! No sé qué, no sé cuántos ... ¡Ya lo hago yo sola! ¡Déjame que lo hago yo sola!" Y pensé que, muchas veces, vamos directamente a ayudar sin preguntar si quieren ayuda... Y, a lo mejor, sólo necesitan más tiempo para hacer y deshacer, y ver que se han equivocado e intentar buscar otra alternativa.³⁷ (Ent, E23, D152).

Por otra parte, entre los factores a los que atribuyen la no participación se encuentran el de sentir que sus compañeros no podrán ayudarles a resolver sus problemas o que las aportaciones que ellos realicen al grupo no serán adecuadas porque, por ejemplo, el tema sobre el que les gustaría hablar no es el que se está tratando en la sesión o porque piensan que no será de interés en ese momento para sus compañeros. Este es el caso de E13, quien justifica por qué no había querido profundizar en un tema que había planteado en la sesión previa, a pesar de que la tutora y sus compañeros le habían hecho preguntas al respecto:

I: Lo que a mí me llamó la atención... es que comentas que te había impactado, que no te había gustado. Pero cuando P2 te pregunta "¿Por qué?" Insistes en que no quieres hablar, que no quieres entrar.

³⁷ Traducido del original en catalán:

E23: Bueno... L'experiència personal, perquè jo, en unes altres sessions, vaig veure com una usuària li deia a la terapeuta "No, no m'ajudis! No sé què, no sé quants... Ja ho faig jo sola! Deixa'm que ho faig jo sola!" I vaig pensar que, moltes vegades, anem directament a ajudar sense preguntar si volen ajuda... I, a lo millor, només necessiten més temps per fer i desfer, i veure que s'han equivocat i intentar buscar altra alternativa.

E13: Por eso, al ser una opinión, quizá no quería tampoco formar tampoco un debate, porque con todos los que éramos... no quería entrar a: "Yo pienso esto o pienso lo otro" (...)

I: ¿Porque creías que no aportaría al grupo...?

E13: Que no tocaba. Había que hablar más de cómo habían ido las prácticas. Pero una opinión, que era una opinión mía propia, pues creo que no tocaba en ese momento. Quizás más adelante, sí que es el momento... Lo que pasa es que yo, como al hablar soy muy impulsivo, pues me salió.

(...)

I: ¿Pero crees que aportaría, si hubieses dado tu opinión?

E13: Aportar sí hubiese aportado.

I: ¿O que te hubiese aportado a ti, la opinión de tus compañeros?

E13: Sinceramente, lo que cada uno pensara, no me iba a hacer cambiar a mí para bien o para mal la visión, ni creo que me fuera a aportar algo. (...) Entonces, la opinión de los demás me daba un poco, no igual, pero no consideraba prioritario ponerse... (Ent, E13, D6).

Sabiniana San Rafael (2016) observó que, entre los factores que condicionan la participación de los estudiantes en las sesiones grupales, se encuentra el de que estudiantes altamente participativos pueden no dar espacio a la participación de otros. Algunos de los estudiantes entrevistados parecen ser conscientes de este factor y comentan que les preocupa extenderse demasiado en sus intervenciones, acaparando con ello el espacio de la tutoría y disminuyendo la fluidez de esta y el interés de sus compañeros:

E25: Sí, eso sí. Y, no sé si a ti te pasa también (dirigiéndose a E28) pero en el grupo, yo soy de hablar mucho, ¿no? Entonces, hay veces que yo hablaría mucho más, o aportaría más cosas, pero como veo que...

E28: Te restringes...

E25: Sí.

E28: A mí también me pasa...

E25: Porque si no, estaríamos todo el rato hablando tú y yo.

E28: Te sientes el pesado ¿no? "¿Por qué te enrollas?" A veces, sientes la necesidad, pero bueno, tienes la capacidad de... (Ent, GE7, D147).

En algunos casos, argumentan que, a veces, como temen extenderse en las intervenciones, no profundizan en las descripciones y reflexiones, lo cual puede comportar incompreensión para los compañeros y pérdida de interés por parte de estos:

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

E14: Yo creo que con el tiempo a mí me queda superficial lo que he dicho, es decir, yo entiendo lo que digo, porque lo he vivido, pero no sé si los compañeros lo entienden y el hecho de querer ir rápido, para no quitar tiempo a otros, o para no alargarme, o para que no se haga pesado, igual hay detalles que faltan que pondrían más en contexto a las otras personas. Como falta este contexto, pues igual no es muy útil para ellas. (Ent, E14, D9).

Se puede interpretar que la no participación o el temor a extenderse de estos cuatro estudiantes (E13, E25, E28 y E14) están relacionados con el cuidado hacia el grupo y con que vinculen este cuidar con dejar espacio al otro y con no entorpecer la dinámica de lo que está pasando en la tutoría.

Los estudiantes también opinan que la dificultad para participar puede estar relacionada con el temor a cometer errores y a sentirse juzgados. Tanto estudiantes como docentes consideran que, para que los estudiantes se sientan libres de participar, es esencial que se genere un clima de confianza en las tutorías, un espacio íntimo fuera de la práctica, en que sepan que los temas que serán tratados se mantendrán dentro de la privacidad del grupo y en el que está permitido cometer errores:

E14: Creo que es muy importante, la creación de un ambiente de confianza, no únicamente entre los estudiantes, sino también con el tutor, porque si no hay confianza con el tutor, si no estoy segura de que esto se va a quedar allí y “No voy a ser juzgada por...”, no lo voy a exponer.

E17: Sí, eso es cierto. Si no tienes confianza ni con el grupo ni con la tutora, hay unas experiencias que no las vas a contar en ese grupo, por miedo a que te juzguen o miedo a que vayas a ir a otro grupo y vayas a contarlo. (Ent, GE6, D68).

P1: (...) Si yo siento este clima como... más de confianza... voy a poder exponer más cuáles son mis problemas, si no, dependiendo del estudiante, le cuesta un poquito más. De hecho, según qué temas, van saliendo más al final, en que ya el grupo está más consolidado. (Ent, P1, D43).

Otros estudios también han encontrado que los participantes de los grupos de discusión valoran positivamente el clima de confianza y seguridad (Gallagher et al., 2017; O'Brien y Graham, 2020) y destacan su importancia para el aprendizaje (O'Brien y Graham, 2020). Por el contrario, se ha encontrado resistencia a trabajar en grupo en contextos en que los estudiantes no se sentían suficientemente seguros para reflexionar o en que el tutor tenía un estilo de facilitación autoritario (Platzer et al., 2000).

Además, los estudiantes consideran que la tutora tiene un papel importante para crear un ambiente distendido y valoran como positivo sentir que no son juzgados o sancionados por cometer errores y también que no se les fuerce a participar. Por otra parte, opinan que la construcción de ese clima de confianza también depende del grupo y de si han trabajado conjuntamente en el pasado y cómo lo han hecho.

De las sesiones en grupo, los estudiantes valoran como especialmente positivas las situaciones en que se generan diálogos entre ellos, a modo de diálogos corales, sin apenas intervención de la profesora, de manera que son ellos mismos quienes se hacen preguntas y se dan consejos y opinan que aprenden más cuando son ellos los que preguntan a sus compañeros sobre dudas que les surgen cuando explican sus experiencias:

E25: Y lo bonito también es cuando hablamos entre nosotros. O sea, que no es todo el rato que P2 haga la pregunta, sino que, entre nosotros, si tenemos alguna duda, yo qué sé, “E21, esto que has dicho, tal y cual” Aquí, es cuando se genera más el debate interesante.

I: ¿Por qué lo consideras “chulo”? ¿Qué crees que tiene de diferente?

E25: Porque la iniciativa la tomamos nosotros. Porque somos nosotros quienes tenemos la duda, en este caso, o tenemos la curiosidad de aprender de nosotros mismos, entonces, si yo le pregunto: “Oye E28, pero esto en el “centro A”, ¿lo hacéis así?, porque yo lo hago de tal manera” A mí me genera, o sea, aprendo más así, que [en el caso de que] la profesora le haga esta pregunta a E28. Aunque sea la misma ¿no? (Ent, GE7, D147).

Por el contrario, en ocasiones, comentan que les resultan tediosas aquellas situaciones en que se va solicitando que todos los estudiantes vayan respondiendo por turno a la misma pregunta:

E12: (...) Quizás, como hacemos varias rondas en las que P2 plantea una situación y nosotros debemos explicarlo, para mí quizás se hace un poco pesado, la dinámica de ir preguntando persona por persona varias situaciones, llega un momento en que estás cansado de explicar. Está bien escuchar, pero hay aspectos que quizás no haría en una ronda, sino daría libertad para el que quiere expresar que exprese, pero no tan individual, igual. Porque es que eso, llega un momento que agota, ya estás cansada. (Ent, E12, D15).

De las palabras de E12 se puede deducir cómo esta estudiante valora positivamente que en las sesiones se haga uso de la espontaneidad en la participación, que posi-

blemente esté íntimamente relacionada con las motivaciones de los estudiantes, en contraposición a una dinámica más estructurada que valora como tediosa.

Otro elemento que también puede influir en esa percepción de los estudiantes es el número de miembros del grupo. Existe un acuerdo en que el tamaño adecuado para el grupo está entre cinco y ocho estudiantes (Exley y Dennick, 2007). Al respecto, la profesora P2 ha valorado que un grupo de 12 estudiantes es muy grande y que cuesta dar a los estudiantes la oportunidad de expresarse a su ritmo y, al mismo tiempo, conseguir que la tutoría sea fluida y dinamizar al grupo en la dirección deseada:

P2: (...) Sigo creyendo que es un grupo muy grande y que, por tanto, dinamizarlo en la dirección en la que quieres, y al mismo tiempo, dar tiempo a que los estudiantes se expresen, es difícil. (Ent, P2, D91).

Finalmente cabe indicar que los estudiantes consideran como una debilidad de las sesiones en grupo la inquietud que les provoca en algunos momentos comprobar, por sus intervenciones, que algunos de sus compañeros van más avanzados en su proceso de aprendizaje:

E11: (...) veo que hay gente que lo lleva mejor que yo, me agobio. Me pongo nerviosa, que tengo que hacer el trabajo y no tengo tiempo. Y estás pensando en otras cosas, y no estás ahí. (Ent, GE5, D120).

7.3. El diálogo como estrategia reflexiva

El principal elemento que constituye las tutorías son los diálogos que se producen entre la profesora y los estudiantes y de estos entre sí, en que se busca que los estudiantes compartan y reflexionen sobre las experiencias que les han sido significativas. El desencadenante de estos diálogos suele ser una pregunta de la profesora o un comentario de algún estudiante sobre el que la profesora y el grupo desean indagar y/o comentar.

A partir de ahí, se producen y encadenan conversaciones en que se van entremezclando las preguntas y exposiciones del estudiante con comentarios, preguntas y orientaciones de la profesora dando lugar a un proceso dialéctico de reflexión y

aprendizaje en que el estudiante toma su pensamiento como objeto de análisis y reflexión (Medina et al., 2016; Rodríguez García y Medina Moya, 2016).

Además, como se ha expuesto en el apartado anterior, el elemento grupal favorece que en la conversación participen diversos estudiantes y que, mediante sus preguntas y aportaciones se agregue riqueza reflexiva a estas.

En la presente investigación se ha observado que en estas conversaciones entran en juego, además de los elementos del escenario que se han presentado en el capítulo previo, una serie de estrategias o herramientas didácticas que utiliza la profesora para facilitar estos diálogos y, con ello, la reflexión de los estudiantes. Este capítulo pretende presentar estas estrategias, mostrar el propósito con que las utilizan las docentes, la percepción de los estudiantes sobre su uso y describir cómo facilitan la reflexión.

7.3.1. Interrogación didáctica

En las sesiones de tutoría, las profesoras frecuentemente realizan preguntas relacionadas con los temas que se espera que los estudiantes estén trabajando o que pueden ser objeto de su preocupación en esa etapa del ciclo de prácticas. El objetivo de estas preguntas suele ser explorar cómo van realizando sus procesos y facilitar su reflexión al respecto. Habitualmente, estas preguntas constituyen el punto de partida de las interrogaciones didácticas y de los diálogos reflexivos.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo se desencadenan y desarrollan estos diálogos. El episodio tuvo lugar cuando, por calendario, los estudiantes deberían estar trabajando en el diseño de un programa para la institución de prácticas, específicamente, en la identificación de necesidades. Los estudiantes, con frecuencia, experimentan dificultades en el análisis y síntesis de la información que recogen durante la evaluación y en su posterior organización, habilidades que se consideran básicas para la detección, formulación y definición de problemas (Márquez-Álvarez, 2021; Moruno-Miralles et al., 2020; Sinclair, 2007). La profesora es consciente de ello y, tal y como nos relató, en la sesión de tutoría previa le había surgido la sospecha de que algunos estudiantes estaban experimentando dificultades. Este es el motivo por el que lanza una pregunta al grupo que da lugar al siguiente diálogo:

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

P2: ¿Alguien que no tenga, todavía, ni idea de cómo abordar toda la parte del programa? Que esté, que no haya identificado todavía nada o que le esté costando delimitar bien esa necesidad.

E19: A mí porque, veo muchas veces... primero que, creo que me tengo que centrar en el diagnóstico, antes que trabajar.

P2: ¿Por qué?

E19: Porque si no, no voy a llegar a ningún lado.

P2: ¿Por qué crees que es importante partir del diagnóstico?

E 19: Porque cada diagnóstico tiene una necesidad. Entonces, yo tenía planteado que quería hacer una sesión grupal, una actividad grupal... Luego me venían ideas de que también quería hacer un programa de asesoramiento a familias. Y estoy como un poco...

P2: ¿De qué tenemos que partir?

E12: De una necesidad.

E19: Sí.

P2: ¿Cuál es la necesidad? No es lo que yo quiera, sino a qué necesidad voy a responder. ¿Qué necesidades has identificado?

E19: Pues... Creo que haría falta asesorar a las familias, en cuanto a, a que, en casa, no les ayudasen tanto en el vestido, o sea, que no hubiera tanta sobreprotección... en cuanto a la autonomía...

P2: Rasca, rasca, ¿cuál es la necesidad?

E19: Que las familias sepan, sobre las capacidades que tienen sus hijos.

P2: Por tanto, ¿partes de la idea, de que las familias, no, no son capaces de identificar las capacidades de sus hijos?

E19: En algunos casos sí.

P2: Y, eso, ¿es dependiente del diagnóstico?

E19: (Silencio) Yo, no...

P2: Un recurso que os puede servir, a las personas que no lo tengáis claro. En una hoja en blanco, ir anotando las necesidades ¿vale? Ir... colocándolas de tal manera que veremos, que unas necesidades están relacionadas con otras, que se pueden englobar. Es decir, no penséis, que vuestra cabeza sola sin más, sin un ejercicio de ponerlos a trabajar sobre ello, va por sí sola... a identificar esa necesidad. Porque, en algunos recursos ha sido fácil identificarla ¿vale? Pero en otros va a costar más, porque puede haber más o porque, no son tan visibles, entonces, tenéis que hacer un ejercicio, ¡ya!, esta semana, de ponerlos delante del papel y poder identificar, mirando a la población que va a este recurso. Que hay algunos que son pobla-

ción que recibe intervención directa, pero también hay población que recibe una intervención más indirecta que también puede tener alguna necesidad y tratar de identificar esas necesidades. ¿Sí, E19? (Obs, P2.1S4 Ep3, D112).

El diálogo se inicia con una pregunta de la profesora que, aunque en cuanto a forma es una pregunta cerrada, no persigue una respuesta factual, sino que busca que los estudiantes que estén teniendo dudas en la identificación de necesidades las expresen. Cuando E19 interviene, a partir de cada una de sus contribuciones, la profesora le va formulando *preguntas de seguimiento* (Teo, 2016) para ir guiándola y proporcionándole claves para su razonamiento. Para comenzar, la profesora valora que la contribución de E19 de centrarse en el diagnóstico, si bien no es totalmente incorrecta, puede indicar una comprensión inapropiada por parte de la estudiante, por lo que le formula la pregunta “¿Por qué?”, una pregunta eminentemente reflexiva, con la intención de que esta se mueva a niveles más profundos de razonamiento (J. W. Schell, 2018b) y, así, poder explorar su hipótesis de comprensión. Según algunos autores (Medina Moya et al., 2010; Rodríguez García, 2012), las hipótesis de comprensión muestran al docente cómo el estudiante intenta asignar un significado al contenido a partir de los conocimientos previos, para hacerlo comprensible, y constituyen la *materia prima* sobre la que el docente debe trabajar. Dado que la respuesta a esta pregunta aún es más imprecisa que la anterior, P2 la reformula, devolviéndole a la estudiante su primera contribución (Van Zee et al., 2001; Van Zee y Minstrell, 1997) y proporcionándole pistas para guiar su razonamiento hacia el elemento clave que, en este caso, es que la estudiante razone sobre la vinculación del diagnóstico con la identificación de necesidades para diseñar el programa. A pesar de ello, la siguiente respuesta de E19 es errática, denotando duda y falta de elaboración. A continuación, P2 le plantea una pregunta cerrada (“¿De qué tenemos que partir?”). Esta pregunta sugiere que la profesora, captando la dificultad de la estudiante para darle una respuesta apropiada, busca que evoque su conocimiento teórico al respecto, situándose en un nivel cognitivo inferior e intentando, así, ajustarse a la zona de desarrollo próximo de la estudiante (Lee y Kinzie, 2012). Ante la duda de E19, que se manifiesta en su lentitud para responder, es otra estudiante (E12) la que responde a esta pregunta. Las siguientes intervenciones de P2 indicarían que esta pretende que la estudiante encuentre su propia respuesta, con la intención, en primer lugar, de reconducir su pensamiento hacia el elemento relevante y, luego, cuando la estudiante da una respuesta más adecuada, para invitarla a profundizar en su razonamiento, provocando en este caso una contribución apropiada. A pesar de ello, posiblemente relacionado con las dificultades que la estudiante ha mostrado experimentar para

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

llegar a esa respuesta adecuada, la profesora le formula dos preguntas (“Por tanto, ¿partes de la idea, de que las familias, no, no son capaces de identificar las capacidades de sus hijos?” y “¿eso es dependiente del diagnóstico?”) con el objetivo de comprobar si la respuesta de la estudiante parte de una comprensión del razonamiento a realizar. Ante estas preguntas, la estudiante titubea y muestra dudas, por lo que la profesora deja de formular preguntas y finaliza el diálogo dándole indicaciones sobre el trabajo que debería realizar y sobre las líneas de reflexión a seguir.

En la entrevista posterior, la profesora reveló que, cuando la estudiante afirmó que había que centrarse en el diagnóstico, sospechó que podía haber un error de comprensión y por eso exploró, pero que cuando, a medida que la estudiante iba revelando sus hipótesis de comprensión, interpretó que debía realizar un trabajo previo de elaboración y reflexión individual, tomó la decisión de darle recomendaciones de cómo realizarlo:

P2: Bueno, yo, mi primera pregunta era para explorar: “depende del diagnóstico...” Ahí, se me ve el plumero, porque yo nunca comenzaría un programa desde el diagnóstico, pero, exploro..., “¿por qué?” Y cuando de repente salta a las capacidades, a los padres, no sé... Yo lo que veo es: aquí no hay reflexión. Y por tanto el planteamiento es “ponte” (...) yo en cuanto veo que lo que hay son ideas dispersas, que no tienen relación y que si yo sigo poniéndolas en relación, el estudiante va a decir “Sí”, “No”, yo corto... Les digo: “Coge un papel, ponte ahí con todas las ideas y mira si están relacionadas, cuestionate, por qué te estás planteando esto”. Porque, ¡no se había puesto!, que es la conclusión a la que yo he llegado. (...) (Ent, P2, D111).

La entrevista a la estudiante, por una parte, corrobora la interpretación de la profesora de que aún no había reflexionado al respecto:

E19: Es lo mismo, porque no tenía pensado nada del programa. Tenía como muchas ideas pero como no había pensado bien en esas necesidades, pues también me perdí. Y cuando me preguntaba me quedaba como, como en blanco. Como no lo había pensado... (Ent, E19, D110).

Por otra parte, muestra cómo, a pesar de que en el transcurso del diálogo no ha podido realizar el razonamiento y el nivel de reflexión esperados por la profesora, este le ha proporcionado claves para orientar su tarea de reflexión posterior:

E19: Sí, yo creo que lo que nos dice P2, siempre nos hace reflexionar, siempre. Sí que me hubiera puesto delante de una hoja en blanco, pero P2 en ese momento me hizo reflexionar sobre lo que en realidad yo quería. (Ent, E19, D110).

Cabe destacar que este tipo de diálogos implican procesos de *reflexión en la acción* (Schön, 1992), entendiendo en este caso que la acción es el propio diálogo, tanto por parte de la profesora como de la estudiante.

La docente debe reflexionar ante el factor de incertidumbre, sorpresa, situación inesperada que existe en estos diálogos y a los que debe dar respuesta. En primer lugar, es necesario que la profesora discrimine qué considera relevante en las aportaciones de los estudiantes, lo que supone tomar decisiones *in situ*. (Medina Moya et al., 2019). En el caso que nos ocupa, P2 discrimina la afirmación de la estudiante “me tengo que centrar en el diagnóstico”, que denota una posible necesidad educativa por parte de esta y que actúa como detonante de la primera pregunta de la profesora. A partir de ahí, P2 debe ir tomando decisiones *in situ* para ir ajustando sus preguntas y orientaciones de acuerdo con los diagnósticos que va realizando sobre la marcha a partir de las contribuciones de la estudiante. A juicio de José Luis Medina et al. (2016) la habilidad de ir interpretando, diagnosticando y sintonizando con las comprensiones de los estudiantes en el seno del diálogo, forma parte de la *competencia dialógico-reflexiva* del profesor y tiene su base en la capacidad de mantener una *atención flotante* a las comprensiones de los estudiantes y a su conocimiento disciplinar a la vez que continúa el diálogo para ir orientando el pensamiento del estudiante hacia el aprendizaje deseado. Como se ha comentado con anterioridad en este trabajo, en el caso de nuestras profesoras se ha observado que el *marco interpretativo* de estas, es decir, sus concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, sobre la práctica y sobre los estudiantes junto con sus hipótesis sobre el estudiante concreto, juegan un papel esencial en esta toma de decisiones.

Por su parte, la estudiante sostiene un estado de *atención operativa*, es decir, una disposición para trasladar lo que escucha a la acción (Rivera Álvarez y Medina Moya, 2017; Schön, 1992), lo que le permite ir elaborando las respuestas. Esta *elaboración* de respuestas implica ir reflexionando sobre lo que le dice la docente a la vez que sobre el conocimiento tácito que ella ha construido al respecto del diseño del proyecto, en concreto sobre la etapa de identificación de necesidades (Rivera Álvarez y Medina Moya, 2017). Es decir, la estudiante debe “tomar su propio pensamiento como objeto de escrutinio” (Vázquez Albert et al., 2011, p. 55) buscando en su conocimiento los argumentos, relacionándolos y sintetizándolos para aplicarlos a esta situación concreta. En algunos casos, las preguntas que la profesora va

realizando en el seno del diálogo van provocando diferentes *bucles de reflexión*, dotando a este proceso de mayor recursividad.

Recurriendo a la metáfora que Schön (1992), utiliza para ilustrar los procesos de *reflexión en la acción*, podríamos afirmar que tanto la profesora como la estudiante deben actuar como músicos de jazz, mostrando una capacidad de improvisar conjuntamente, escuchándose la una a la otra y sintiendo por dónde va la música para elaborar nuevas melodías.

También es de interés, la intervención de E12, que sugiere que en estos procesos reflexivos participan, además de la estudiante implicada y la docente, el resto de los estudiantes del grupo.

Por otra parte, profundizando en las motivaciones y propósitos de las preguntas de las docentes, como se ha mencionado, estas se fundamentan en las comprensiones sobre los estudiantes y en su conocimiento disciplinar. La mayoría de los episodios seleccionados por la investigadora para presentar en las entrevistas de estimulación del recuerdo contienen preguntas o interrogaciones. El análisis de las respuestas obtenidas cuando se ha preguntado a las profesoras por la *intencionalidad* de sus preguntas ha permitido definir cuatro categorías de preguntas atendiendo a su propósito. En la **tabla 21** se presentan estas categorías y la definición de cada una de ellas.

**Tabla 21. Tipos de preguntas de la profesora
atendiendo al propósito**

Tipo de pregunta	Definición
<i>Preguntas para explorar</i>	Las profesoras buscan obtener más información sobre la situación que están relatando los estudiantes o sobre las comprensiones de estos, con el objetivo de disponer de material a partir del cual poder guiar su reflexión.
<i>Preguntas para facilitar la reflexión</i>	Es utilizado por las profesoras para referirse a diferentes intenciones, relacionadas con los componentes de los procesos reflexivos, entre ellas, que el estudiante: profundice; defina el problema; piense en el por qué; revise qué ha hecho y por qué lo ha hecho; evalúe y piense en diferentes posibilidades; identifique cómo le afecta una situación/hecho; tome conciencia de cómo ha actuado el profesional y por qué y; evalúe actuaciones de los demás y reflexione sobre cómo actuaría él.



»

Tipo de pregunta	Definición
<i>Preguntas para que el estudiante tome conciencia y se reafirme</i>	Las profesoras persiguen que el estudiante explicita sus actuaciones y su razonamiento y él mismo concluya que son los apropiados. Se da en situaciones en que la profesora presupone que el estudiante ha hecho una intervención o un razonamiento adecuados, pero cree que el estudiante tiene dudas o no es consciente de ese razonamiento.
<i>Preguntas para guiar el razonamiento</i>	Las profesoras dirigen, mediante la pregunta, la reflexión del estudiante hacia aspectos del razonamiento que consideran relevantes en la situación que está planteando.

La primera categoría que se ha definido es la de las “Preguntas para explorar”. Las profesoras realizan preguntas para explorar cuando desean buscar más información sobre la situación que están relatando los estudiantes o sobre las comprensiones de estos, con el objetivo de disponer de material a partir del cual poder guiar su reflexión.

Los movimientos exploratorios de la profesora pueden estar dirigidos a un estudiante específico y también al grupo, como es el caso de la tutora P1 quien, cuando la estudiante E3 afirma que le choca la jerga que se utiliza en su centro de prácticas, en primer lugar, explora cuál es exactamente la causa de ese malestar y, luego, invita al grupo a reflexionar al respecto:

E3: A mí lo que me ha tocado un “poquiito” la sensibilidad, es cómo se habla de los pacientes, la jerga que se utiliza, allí, a mí me choca.

P1: ¿A qué te refieres al decir “jerga”?

E3: Pues llegar a la habitación y decir: “E3 este es un amputado” delante del usuario. Entonces, mi parte de mí, mi parte de mí... es cómo llegar y decirles: “Hola buenos días, yo estoy estudiando”. Incluso, agradecerles, porque a mí los pacientes... hablan de pacientes ellos... Yo les dije: “¡Guau, así son pacientes!” Porque los TO [terapeutas ocupacionales] hace tiempo que no hablamos de pacientes ¿no? De esa posición pasiva del usuario.

P1: (Se superpone) Es un contexto clínico y a veces sí...

E3: Sí, digo, hace tiempo que no ponemos el concepto de esa posición pasiva de la persona, de los usuarios. Me dice: “Bueno tú utiliza lo que quieras, da igual”. Bueno, vale, ¡pues gracias! Por lo menos yo podré construir mi jerga que para mí es mi mecanismo de conocimiento.

P1: ¿Cómo lo veis, el resto, esto de la jerga? (Obs, P1S1 Ep3, D26).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Cuando se preguntó a la profesora por el propósito de las preguntas, P1 reveló que los estudiantes frecuentemente se sorprenden cuando en las instituciones de prácticas se utiliza terminología que ha sido cuestionada a nivel teórico y que es un tema que es pertinente trabajar en las tutorías. Por esta razón valoró que era oportuno, primero recabar más información sobre la situación que había experimentado E3 y sus comprensiones al respecto y, luego, preguntar al resto de compañeros para explorar cómo se posicionaban ante el uso de esa terminología o de otras similares y para analizar las posibles situaciones que se planteasen.

Marcela Andreozzi (2011) señala que uno de los aspectos destacados del proceso de construcción de identidad es la alternancia del predominio de la lógica académica y la profesional en contextos reales y afirma que las tensiones que se pueden producir debido a la disparidad entre esas dos lógicas tienen la potencialidad de convertirse en oportunidades de aprendizaje si existen espacios en que los estudiantes tengan la oportunidad de volver a la experiencia para analizarla. Siendo conocedora la profesora de la sorpresa que suele provocar en los estudiantes la diferencia en el uso de la terminología, cuando la estudiante hace alusión a “la jerga”, valora que es una buena oportunidad para profundizar en ello y hacer partícipe al grupo. Esto sugiere cómo la profesora pone en juego su marco interpretativo, su escucha y su atención hacia la estudiante y hacia el grupo para realizar un diagnóstico y para la subsiguiente actuación.

Las profesoras también pueden recurrir al uso de preguntas exploratorias para verificar si el estudiante está realizando el razonamiento necesario, a menudo relacionado con el proceso de intervención. Este es el caso de P2 que, cuando un estudiante está explicando las evaluaciones que ha administrado a la persona que es su estudio de caso, va encadenando una serie de preguntas cortas para revisar el razonamiento procesal que está empleando en la evaluación:

P2: ¿En qué actividades?

E28: Yo, por ejemplo, he podido detectar que es muy bueno para las actividades de cálculo, de números, pero claro ahí es donde vamos al pasado ¿qué hacía él? ¡Era comercial!

P2: Pero ¿Cuándo has hecho la observación? ¿En qué espacio has hecho la observación?

E28: En las intervenciones que me ha tocado entrar con él.

P2: ¿En varias?

E28: Sí, sí, en varias.

P2: No, como dices...

E28: ¡No, no! En varias.

P2: Si hacéis una evaluación estandarizada, tenéis que adecuaros a cómo se plantea.

E28: Claro. Lo he hecho en varias, y voy recogiendo información y luego voy rellenando en el cuestionario volitivo. (Obs, P2.2S5 Ep1, D181).

Cuando planifican las intervenciones con los usuarios, los estudiantes frecuentemente experimentan dificultades para seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados y tienden a utilizarlos en exceso. En este caso, cuando se pregunta a la profesora por la intencionalidad de su interrogación, P2 argumenta que el discurso del estudiante le había generado la duda de que estuviese llevando a cabo las evaluaciones adecuadas y que le había ido preguntando para explorar, por una parte, si había hecho el razonamiento necesario para seleccionarlas y, por otra, si sabía cómo administrarlas:

P2: Sí, sí. Situándonos en el proceso de evaluación, él comienza a decir una retahíla de, de evaluaciones y yo trato de explorar lo que está planteando, que argumente... Cuando le pregunto sobre cómo las está administrando, para ver realmente, para explorar si sabe lo que es una valoración de observación, lo que es un cuestionario, que se puede pasar uno mismo o no... Y voy viendo que sí, que realmente las conoce y que va respondiendo ¿no? (Ent, P2, D180).

El segundo tipo de preguntas que se ha definido es el de “Preguntas para facilitar la reflexión”. Dentro de esta categoría se incluyen preguntas dirigidas a diferentes intenciones, todas ellas relacionadas con facilitar en el estudiante alguno o algunos de los componentes de los procesos reflexivos que se enumeran a continuación: profundizar; identificar el origen del problema; pensar en el por qué; revisar qué ha hecho y por qué lo ha hecho; evaluar y pensar en diferentes posibilidades; identificar cómo le afecta una situación/hecho; tomar conciencia de cómo ha actuado el profesional y por qué; y evaluar actuaciones de los demás y reflexionar sobre cómo actuaría él.

Un ejemplo de este tipo de preguntas se observa en el fragmento que se presenta a continuación. La semana previa a esta situación, la estudiante se había mostrado angustiada y desbordada porque, a causa de un imprevisto en el centro de prác-

ticas, no había podido llevar a cabo la primera evaluación del usuario que había seleccionado para realizar el estudio de caso, por lo que iba muy retrasada en su trabajo. La profesora le había recomendado que plantease un plan B:

E18: Esta semana sí. Ha sido ya el plantear el plan B y aceptarlo y finalmente llevarlo a cabo ¿no? Porque yo soy una persona que eso, me gusta mucho programarme y me gusta mucho el hecho de poder hacerlo todo tal y como lo tengo en mente. He visto que, en terapia ocupacional y en los otros profesionales, que hay muchísimos imprevistos y tienes que dar la flexibilidad, y dar la respuesta al momento y adecuarla. Y lo que tenías pensado para mañana, lo haces hoy... y rápidamente y...

P2: Y, entonces, ahora que has llegado a esta reflexión, que es muy importante, E18, ¿cómo valoras la semana pasada, tus prácticas de la semana pasada?

E18: (Silencio, no contesta, parece que no sabe qué decir)

P2: ¿Qué pasó? Porque, lo que me estás diciendo es que tu actitud ha cambiado esta semana. Nos has comentado, ¿no? Ha cambiado, has asumido la incerteza que hay en la vida diaria ¿no? ¿Cómo valoras, entonces, cómo fue la semana pasada?

E18: (Silencio) No sé. No me... no me iba bien, porque... yo tenía un planteamiento de lo que quería hacer, primero una cosa y luego cuando pudiera hacer todo esto, pues ya iré a por lo otro y bueno... Y, ya para esta semana ya lo tenía todo más preparado y más... Y sí que había momentos que cuando recuerdo decían: "La usuaria hoy no se encuentra bien para pasarle la entrevista". Es una persona que emocionalmente le afectan mucho las cosas y... el martes, creo que era, sí que es verdad, que yo decía: "yo tenía planteado hacerlo hoy" (con voz de niña mimosa). Pero bueno, lo acepté y digo bueno, pues: "voy a ver si puedo observar en la comida y mañana le paso y lo acepté" (Obs, P2.1S6 Ep2, D133).

En el episodio se aprecia cómo E18 comienza describiendo la reflexión que ha realizado a lo largo de la semana sobre el plan B. Su narración muestra cómo ha tomado conciencia de la importancia y necesidad de la reflexión en la acción en su práctica para dar respuesta a los imprevistos que se pueden producir (Mattingly y Fleming, 1994a; Rogers, 1983; Schön, 1992). Además, apunta a que la estudiante ha incorporado otro nivel de reflexión en la línea de evaluar los aspectos de su personalidad que pueden dificultar la resolución de situaciones imprevistas. Como respuesta, por una parte, la profesora valida la importancia de la reflexión realizada por la estudiante y, por otra, le solicita una evaluación global de lo que ha pasado, pregunta que implica una evaluación y síntesis, es decir, procesos cognitivos de nivel superior (Merisier et al., 2018; Nicholl y Tracey, 2007; Phillips et al., 2017; Phillips y Duke, 2001).

En la entrevista posterior, la profesora refirió que, conocedora de que, en esa semana la estudiante había hecho una buena evolución en el centro de prácticas, consideró que este era un momento oportuno para que profundizase más en su reflexión e hiciese un análisis de las causas de la angustia que había experimentado la semana previa y de cómo la había gestionado, con el objetivo de que hiciese un aprendizaje para situaciones posteriores. Al observar que las respuestas de la estudiante no evidenciaban que esta se moviese a un nivel de reflexión superior y conocedora de la fragilidad emocional de esta, optó por no continuar preguntándole en la sesión:

P2: Claro, para mí había una doble reflexión, una era incorporar lo que más se había tratado en la tutoría, que tenía que ver con ese plan B, esa necesidad que tenemos de..., pero luego, una reflexión que es más profunda, y que va mucho más allá posiblemente del objetivo de las prácticas, que tenía que ver con cómo ha gestionado esa angustia, cómo ese nivel de angustia llegó a... que estuvo, bueno, nerviosa en la tutoría, que hubo otra situación de lloros, pero que se pudo reconducir mucho mejor... (...) Pero vi que no me dio la opción... Y, por tanto, decidí, no... Claro, que luego yo tuve una conversación con ella, después. Luego tuve una tutoría en la que se trabajó el tema. (Ent, P2, D132).

Esta situación sirve para ilustrar, una vez más, cómo la profesora, cuando está orientando las interrogaciones, va realizando una *reflexión en la acción* en que va efectuando diagnósticos continuos de la situación y tomando decisiones sobre cómo y hasta dónde preguntar. Esta toma de decisiones es particularmente compleja cuando los estudiantes muestran cierta fragilidad emocional (Boud y Walker, 1998; San Rafael Gutiérrez, 2016).

Finalmente, en cuanto a las preguntas que la profesora ha ido realizando a modo de *andamiaje* para facilitar una reflexión relacionada con niveles cognitivos de orden superior, cabe interpretar que, a pesar de los esfuerzos de la estudiante para realizar la *reflexión en la acción* necesaria para responderlas y los de la docente para ajustarlas, estas preguntas estuviesen más allá de la competencia de la estudiante, es decir, de su zona de desarrollo próximo, y ahí resida su dificultad para responderlas (Cubero y Luque, 2014; Lee y Kinzie, 2012).

Otra muestra de preguntas que se realizan con el propósito de facilitar la reflexión serían las del episodio que tiene lugar en una sesión de la profesora P1 cuando la estudiante E9 plantea que se siente frustrada porque le cuesta preguntar al tutor de prácticas:

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

E9: A mí me pasa lo contrario que a ella, que yo no pregunto y... me siento frustrada por no preguntar, pero es que hay cosas que, no es que las sepa, pero ¿cómo las pregunto? Me cuesta muchísimo. El otro día, le pregunté la programación que me iba a pasar: “Alberto³⁸ tengo que preguntarte algo” Y me dijo: “¡Menos mal que me preguntas!, ¡es que no preguntas nada!” Vale, bien... Es que no sé, es como, no sé, me cuesta muchísimo...

P1: Pero ¿Por qué?

E9: Creo que aún no tengo ese... A diferencia de ella (refiriéndose a otra compañera), que comenta que tiene muy buena conexión. Quizá con la otra tutora que es del Hospital de Día, que estudió aquí, al ser más joven, igual tengo más conexión con ella.

P1: Empatizas...

E9: Me ha pasado muchos apuntes de Neurología... Claro, Alberto me dijo: “Léete este libro, que está interesante”. ¡Vale! Y que sé que tengo que leer artículos, pero como que ese vínculo todavía no lo veo yo, no lo veo.

P1: ¿Y tienes dudas?

E9: Obviamente, tengo muchísimas dudas, muchísimas dudas...

P1: Y ¿Por qué no se las preguntas?

E9: No sé, es que no sé...

P1: Pero ¿te bloqueas? ¿Qué te pasa?

E9: Sí, me bloqueo. Además, es lo que te digo, estamos tres horas con los pacientes, luego hay la hora de ir a desayunar. A la hora de desayunar yo tampoco quiero “avallar”. Entonces se va, yo me voy por otro lado, luego volvemos, estamos con los pacientes y delante tampoco lo puedo decir. A las dos se va... (Obs, P1S4 Ep1, D64).

El temor por preguntar en las prácticas es frecuente en los estudiantes y puede estar relacionado con que estos crean que sus preguntas no son adecuadas porque desconocen algo que se supone deben saber o que sus dudas no son importantes. También puede estar relacionado con cómo se enmarca la relación entre el tutor y el estudiante, explicitando entre otros, los espacios para clarificar dudas de estos.

Cuando, en este episodio, la estudiante expresa su frustración, la profesora va guiándola para que reflexione sobre las razones por las que no se atreve a preguntar. Se observa cómo P1 inicia la interrogación con la pregunta reflexiva “¿Por qué?” diri-

³⁸ Para proteger la identidad del tutor de prácticas se utiliza un nombre ficticio.

gida a que la estudiante analice las causas de sus sentimientos y comportamientos. A pesar de que la respuesta de la estudiante es dubitativa y divaga, en su siguiente intervención, P1 no insiste, sino que la reafirma, lo que puede interpretarse como una muestra de empatía y de invitación a continuar hablando (Rodríguez García, 2012; Rodríguez García y Medina Moya, 2016). También puede ser una forma de *tiempo de espera* (Exley y Dennick, 2007), es decir, de dar tiempo a la estudiante para examinar sus pensamientos y elaborar la respuesta. A continuación, ante las dificultades de la estudiante para expresar, la profesora inicia de nuevo una serie de preguntas a modo de pistas.

La tercera categoría identificada de preguntas que realiza la profesora es la de “Preguntar para que el estudiante tome conciencia y se reafirme”. Es decir, aquellas que persiguen que el estudiante explicita sus actuaciones y su razonamiento, facilitando así que los tome en consideración y que él mismo concluya que son los apropiados. Se da en situaciones en que la profesora presupone que el estudiante ha hecho una intervención o un razonamiento adecuados, pero cree que este tiene dudas o no es consciente de ese razonamiento.

Esto sucede en el fragmento que se presenta a continuación, que se inicia cuando E16 comparte su experiencia motivada por la necesidad de revisar un tema en el que ha estado pensando durante la semana y para comprobar si sus argumentaciones son correctas:

E16: Hasta ahora he mirado la historia clínica, he estado buscando evidencia científica sobre esta enfermedad que desconocía, he hecho una entrevista muy informal con el niño, mientras jugaba, he hecho alguna observación también, he hecho otra entrevista a los padres, y me ha quedado alguna información por preguntar, que he pensado pasar un cuestionario porque son preguntas, por ejemplo, tipo de vivienda y así, que no requiere entrevista. Y tengo que pensar qué evaluación pasaré. Pero no sé si... He hecho entrevistas que no son estandarizadas, no sé si hay algún problema o...

P2: ¿Qué quieres decir cuando dices que no has hecho entrevista estandarizada?

E16: Que estoy acostumbrada a hacer trabajos en que uso, normalmente la OPHI³⁹, tiene una justificación, está estandarizada... No vi que fuera oportuno...

³⁹ Se refiere a la Entrevista Histórica del Desempeño Ocupacional, un instrumento de evaluación de uno de los modelos de práctica de terapia ocupacional, el Modelo de Ocupación Humana de Gary Kielhofner.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

P2: Vale (superpuesta sobre E16)

E16: ...ni posible y con los padres tampoco.

P2: Entonces ¿qué tipo de entrevista te planteaste?

E16: Bueno he hecho unos guiones con un libro de terapia ocupacional con niños, vi qué información es necesaria. Me basé por ahí.

P2: A ver, entonces, ¿cuál es tu problema?

E16: Si hay algún problema por no ser estandarizada. Si debe ser estandarizada, como las entrevistas que nos han enseñado hasta ahora.

P2: Trata de contestar tu misma a tu propia pregunta.

E16: Yo creo que no tiene sentido pasar una entrevista estandarizada, si yo he sacado la información necesaria sobre el perfil, ¿sí? Pero yo quería saberlo... por si acaso. (Obs, P2.1S3 Ep4, D101).

La profesora valora que el discurso de la estudiante es correcto y las preguntas que le realiza van dirigidas, al inicio del diálogo, a asegurarse de cuál es el origen del problema de la estudiante y a confirmar que su razonamiento es el adecuado. Posteriormente, se centra en que la estudiante, a medida que va verbalizando, vaya percatándose de los elementos a tener en cuenta y también en que, tomando en consideración su pensamiento, reelabore y confirme que su argumentación es correcta:

P2. Al principio, yo trato de cotejar si es una falta de, de, pues eso, de que no está poniendo sus conocimientos en práctica y, por tanto, a diferencia de la anterior, necesita que yo le diga: que es por ahí o es por aquí... Pero no, su discurso está fluido y lo único que necesita es escucharse (...) (Ent, P2, D100).

(...)

P2: Me da la sensación de que hay una reflexión ahí. Por tanto, yo lo que hago es devolverle, para que ella construya el discurso. (Ent, P2, D100)

P2: Bueno, de alguna manera, yo le voy devolviendo, cuál es el problema, cuál es la pregunta. Como diciendo si tú estás respondiéndote, estás justificándolo, ¿por qué me necesitas a mí, de alguna forma, mi visto bueno? (Ent, P2, D100).

Se aprecia cómo las preguntas de la docente facilitan que E16, a medida que va verbalizando, vaya reconstruyendo el proceso que ha seguido para preparar y llevar a cabo la primera evaluación de un niño, a la vez que revisa su fundamentación (Guzmán, 2009), dirigiendo su reflexión hacia los elementos esenciales. La estudiante expone paso por paso cómo ha ido realizando un juicio profesional

de la información que debería recoger y cómo ha ido utilizando los métodos que consideraba más apropiados para recogerla. Este relato muestra que ha seguido un razonamiento procesal adecuado para realizar la evaluación y nos hace entrever que ella también lo considera así. El elemento problemático surge cuando contrasta su intervención con lo aprendido a nivel teórico sobre la importancia de utilizar instrumentos estandarizados en la evaluación. Diversos autores (Medina Moya y Castillo Parra, 2006; Rivera Alvarez, 2013; Schön, 1992) afirman que la práctica supone ir más allá de aplicar la teoría y que los estudiantes deben aprender nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Así, esta constituye un *proceso de investigación* en que el estudiante, mediante la *reflexión en la acción*, aprende formas de indagación a través de las que va adquiriendo el *conocimiento práctico*. En la práctica, E16 se encuentra con una situación inesperada que actúa como *detonante* de una serie de procesos reflexivos que concluyen con un modo de hacer diferente al aprendido en la teoría. A pesar de que, de manera razonada, este modo de hacer le parece adecuado, la diferencia con la teoría le provoca dudas y la necesidad de validación por parte de la profesora.

En la secuencia de la interrogación se observa que la propia *verbalización* de la estudiante y las *preguntas* que le va realizando la profesora se configuran en un *diálogo reflexivo* en el que la estudiante va resignificando y fundamentando con mayor solidez su actuación, a la vez que percibe que su razonamiento es validado por la profesora mientras esta va ajustando sus preguntas y orientaciones tomando como base las respuestas de la estudiante (Van Zee et al., 2001).

Finalmente, la cuarta categoría es la de “Preguntar para guiar el razonamiento” de los estudiantes. Las profesoras formulan estas preguntas para dirigir la reflexión de los estudiantes hacia aspectos del razonamiento que consideran relevantes en la situación que están planteando.

Este es el caso que se presenta en el siguiente fragmento, en que P1 pregunta a la estudiante si ya ha estructurado su observación en el centro de prácticas:

E10: Yo no hago nada... Yo apunto... (Risas) Miro y apunto...

P1: ¿Te has estructurado una observación? ¿Tienes una observación estructurada de lo que quieres observar o vas observando...? (Obs, P1S1 Ep6, D34).

Esta situación se dio en la primera tutoría en que los estudiantes se ubican en las instituciones de prácticas. Habitualmente al final de esa semana o a principios de la siguiente ya comienzan a realizar tareas propias. Una parte de esta primera tutoría se invierte en que los estudiantes compartan cómo se van integrando en las instituciones de acogida y qué tareas van empezando a realizar. En ese contexto fue en el que E10 afirmó que ella no hacía nada en su centro, que sólo miraba y apuntaba. Cuando se preguntó a P1 por el propósito de su pregunta, esta explicó que el centro donde realizaba la práctica esta estudiante, un centro de atención infantil, tenía unas características diferentes al resto y que, por el tipo de usuarios y de intervenciones que se hacían, los estudiantes debían observar durante un período de tiempo más largo del habitual antes de intervenir. Por su experiencia con estudiantes de cursos anteriores, sabía que a veces estos no comprendían el porqué de esa observación tan prolongada y, por una parte, se sentían frustrados por no poder intervenir y, por otra, si no estructuraban bien la observación, dejaban de realizar aprendizajes valiosos para ese contexto. Cuando escuchó el comentario de E10, P1 interpretó que este podía ser también el caso de esta estudiante. Por ello, le preguntó para guiar su reflexión hacia la importancia de una observación estructurada en ese contexto.

Como respuesta a la pregunta, E10 explicó que, de momento, estaba siguiendo las indicaciones de su tutora de prácticas sobre qué debía observar y que estaba haciendo las lecturas que esta le había recomendado para conocer en profundidad cómo es el desarrollo normal del niño y las alteraciones que se pueden dar para saber mejor qué debía observar. De esta manera la profesora orientó a la estudiante en la línea de reflexionar sobre el proceso que estaba realizando y de tomar conciencia de que formaba parte del razonamiento diagnóstico.

Otra situación, que también se dio en la primera sesión de tutoría, fue cuando, ante la sorpresa que expresa una estudiante porque en su centro de prácticas no se realizaban intervenciones grupales, la profesora fue formulándole preguntas que la llevasen a comprender que este hecho estaba relacionado con el perfil de usuarios y los elementos diferenciadores de ese perfil:

P1: ¿Pero por qué la intervención es individual donde estás tú?

E5: Porque sólo vamos a la habitación, o sea, no hay aula de terapia ocupacional, sólo vamos directamente donde está el usuario.

P1: ¿Cómo es el perfil de usuario que hay allí?

E5: Agudos, geriátricos agudos, recién operados, o que se han caído y han tenido que ser intervenidos.

P1: ¿Y el tiempo medio de estancia? (Obs, P1S1 Ep8, D40).

Los usuarios del centro de prácticas de la estudiante E5 son ancianos que están ingresados durante un período de tiempo breve, en consecuencia, el papel principal del terapeuta ocupacional es valorar el nivel de independencia de la persona y las ayudas que pueda necesitar al ser dado de alta. Esta es la razón por la que las intervenciones se realizan de manera individual y en la habitación de los usuarios. En su primera semana en el centro la estudiante debería estar haciendo un análisis de ese contexto para entender el rol profesional del terapeuta ocupacional.

La profesora interpreta que la estudiante no está prestando atención a este aspecto clave y, mediante sus preguntas busca guiarla en el razonamiento. En el fragmento se observa cómo la profesora comienza con una *pregunta abierta* y a partir de las respuestas de la estudiante va realizando *preguntas más cerradas* para ir la aproximando al elemento esencial del razonamiento. Es decir, con la primera pregunta (“¿Por qué?”) la invita a reflexionar, de manera general, sobre las causas y, como la respuesta de la estudiante es vaga, la dirige, primero, al perfil de los usuarios y, luego, acotando más, al tiempo medio de estancia de estos.

Se constata que, en todos los casos, las profesoras tienen el propósito de que el estudiante tome su pensamiento y sus acciones y las de los compañeros como objeto de reflexión, buscando que este ponga en acción procesos cognitivos de orden superior para analizar, aplicar, sintetizar y evaluar con la finalidad última de que lleguen a niveles de reflexión más profundos. Ello implica procesos de *reflexión en la acción* del docente y de *reflexión en la acción y sobre la acción* del estudiante. Asimismo, independientemente de que la intencionalidad de la pregunta se corresponda o no con el resultado obtenido, en todos los casos se desencadenan procesos reflexivos en el estudiante.

En general los estudiantes valoran que las preguntas de la profesora les son de gran utilidad. Consideran que les ayudan a identificar elementos importantes de su razonamiento que deben revisar, y les abren la puerta a pensar en aspectos que no habían tenido en cuenta. Además, cuando están realizando sus exposiciones, las

preguntas de las profesoras y también las de los compañeros les invitan a continuar reflexionando y encontrar sus propias respuestas:

E28: Yo, ¡claro!, es que si me ha hecho énfasis en esto es porque... Es porque aquí pasa algo. Entonces, reflexionaba sobre ello, lo revisaba, lo miraba... Y bueno, a mí, es que me gustaba, que me dijera, porque me daba pistas de “Mira, por ahí no es, míratelo bien” Y bueno, ha sido para mí positivo. (Ent, GE8, D183).

E7: También te hace reflexionar sobre el proceso, tú explicas algo, que igual es importante, porque si no, no lo explicarías, pero igual no te sugiere lo mismo que si después P1 te pregunta: “Y esto, ¿por qué crees que es así?” Y te hace pensar... (Ent, E7, D42).

E17: Sólo a la hora de expresarlo, ya te hace reflexionar y después ya las preguntas de tus compañeros o bien de la profesora ya te dan una respuesta. Aunque no la den en ese momento, pero a la hora de la reflexión ya puedes obtener la respuesta que querías. (Ent, E25, D161).

Aunque, a veces se sienten presionados por las preguntas de la profesora, entienden su utilidad, como sucede con E14 quien, a pesar de reconocer que, cuando la profesora le va haciendo preguntas para que profundice en la reflexión, se siente cuestionada y molesta, también valora que estas le son necesarias para realizar un diálogo crítico que le lleve a poner a prueba sus esquemas preconcebidos, diálogo que le resultaría difícil hacer sin esta guía:

E14: Y claro, cuando alguien te pregunta: “¿Y por qué? ¿Y para qué? ¿Y te ha servido?” Te sientes cuestionado, es el objetivo, ¿no? P2 lo hace, a veces, pues te da esta facilidad, que igual uno no tiene, de tener un diálogo crítico interno, con uno mismo. No es fácil, ser crítico con uno mismo. Tenemos nuestros esquemas de pensar y tenemos nuestras maneras de protegernos y darnos a nosotros mismos seguridad. Y, a veces, igual te has preguntado: “¿Y esto por qué lo he hecho? Y ¿para qué lo he hecho?... ya, pero ¿realmente estaba bien?” Te quedas ahí ¿no? Y cuando viene alguien de fuera y te sigue este discurso interno que tú siempre lo paras en el mismo momento es cuando te llevan a otro nivel de reflexión realmente. Aunque, en el momento, perdona la expresión, pero: ¡jode un montón! (Risas) En el momento es... (Ent, GE6, D68).

7.3.2. Responder con una pregunta

El preguntar como estrategia didáctico-reflexiva ha sido abordada en el apartado anterior. A pesar de ello, se considera que la pregunta de la profesora como respuesta a una pregunta del estudiante requiere una atención especial por ser considerada una herramienta de utilidad para desencadenar procesos reflexivos (Chin, 2006; Van

Zee et al., 2001), por la frecuencia con que las profesoras recurren a ella en las sesiones de tutoría y por el valor que le atribuyen tanto los estudiantes como las tutoras.

Como se muestra en el siguiente extracto, la tutora puede responder con una pregunta cuando el estudiante plantea dudas:

E8: Yo frustrada, no, pero cuando un paciente no puede hacer algo, ¿cómo le puedo ayudar para que no se sienta mal? Le estoy explicando algo y no lo entiende, y no sé cómo decirlo, cómo reconducirlo para decirle: “Hazlo así”, para que no se sienta ofendido, para que él lo pueda hacer solo. Decirle: “Hazlo así, así y así” y no hacerlo yo, hacerlo él que eso es lo importante. ¿Cómo tengo que hacer, cómo tengo que tantear el terreno, para que él pueda hacerlo por sí solo? Ahí en esos momentos me digo “¿Cómo lo hago?”

P1: ¿Y qué estrategias buscas?, ¿cómo lo haces?

E8: Intento hacerlo... Por ejemplo, como son actividades cognitivas, bastante sencillas, lo que hago, si veo que no puedo escribirlo pues le ayudo oralmente. Como somos dos, yo mientras estoy con un usuario le digo “A ver, ¿cómo se hace esto?” y lo hago oralmente. Entonces, la persona sí que lo sabe hacer, le cuesta más a la hora de escribirlo, pero oralmente sí que lo sabe hacer. A lo mejor le cuesta más a la hora de escribir, pero oralmente sí que lo puede hacer o lo hace mejor. Entonces se siente mejor. O, por ejemplo, a la hora de elaborar un puzle, le doy pistas, pero sin llegar a hacerlo. (Obs, P1S2 Ep1, D46).

En el fragmento se puede apreciar cómo la estudiante comienza explicando su preocupación por no saber cómo intervenir ante un usuario para que este tome conciencia de sus dificultades y acepte la modificación de los métodos que solía utilizar para llevar a cabo sus actividades, sin por ello generarle daño. Se observa cómo, la profesora, en vez de responderle con un consejo, le hace una pregunta que la lleva a verbalizar sus propias argumentaciones, revisar su razonamiento, reconstruir la situación y analizar en mayor profundidad sus dificultades y las estrategias que está utilizando para superarlas, tomando su propio pensamiento como objeto de reflexión y realizando, por tanto, una mayor elaboración. La forma de la secuencia y su objetivo se puede interpretar como una *sacudida reflexiva* (*reflective toss*) en que el docente toma el significado de lo que ha dicho el estudiante y le arroja la responsabilidad de pensar de nuevo (Chin, 2006; Medina Moya et al., 2019; Teo, 2016; Van Zee et al., 2001; Van Zee y Minstrell, 1997).

Responder con una pregunta también puede servir para *explorar* cuál es exactamente la duda del estudiante o si está realizando el razonamiento adecuado y, a

partir de ahí, irle cuestionando para guiar ese razonamiento. Con frecuencia, esta pregunta es el inicio de una conversación reflexiva guiada:

E6: Yo, por ejemplo, puedo utilizar una escala de valoración que haya pasado la neuropsicóloga y la fisio, aunque no la haya pasado yo, ¿no?

P1: Pero, yo os he dicho, que para valorar siempre justificando el porqué. ¿Son escalas, o son valoraciones que, en base a la observación y en base a lo que tú conoces de la patología, son relevantes para obtener información? ¿Son relevantes para tu intervención, o es porque lo pasan allí y entonces ya la cojo?

E6: No, porque pasan muchas. Y todas las que pasan, yo creo que, por ejemplo, el Tinetti⁴⁰, que es algo físico, que la persona tiene problemas físicos, pues creo que el Tinetti que, aunque no lo pasemos nosotras, porque ya se encargan las fisios, ya lo tienen pasado, me parece una tontería que ahora yo se lo vuelva a pasar. (Obs, P1S3 Ep2, D58).

De nuevo, la secuencia de la pregunta de la profesora adopta la forma de una *sacudida reflexiva* que provoca que la estudiante tome en consideración las razones por las que se ha planteado no repetir una prueba a un usuario (es decir, su razonamiento procesal) y que sea ella misma la que tome la decisión de si hacerlo o no.

Marta Rodríguez (2012) considera estas preguntas como *reflexivas puras* y señala que implican la utilización del *silencio pedagógico*, es decir, la estrategia reflexiva utilizada por el docente mediante la cual no resuelve los interrogantes o dudas del estudiante, sino que le da la responsabilidad de encontrar o de resolver sus dilemas, propiciando que reflexione en la acción. Esta búsqueda de respuesta supone un esfuerzo para el estudiante que convierte el aprendizaje en permanente y significativo.

Las profesoras participantes en este estudio han expresado que parten de la premisa de que el estudiante aprende más mediante el cuestionamiento y, en contraposición, tienen la concepción de que *dar respuesta* en vez de *devolver la pregunta* puede ser una debilidad, un error o un acto inconsciente en su actuación docente. También se puede dar el caso de que den respuesta como un último recurso, cuando el diálogo se ha alargado, buscando que el estudiante se dé sus propias respuestas y, a pesar de ello, este continúa muy desorientado. En estos casos las profesoras valoran que el estudiante no podrá responder a pesar de su guía y, además, sienten el temor de que el

⁴⁰ Se refiere a la escala Tinetti, que se utiliza para la evaluación del equilibrio y la marcha.

grupo pueda perder la atención, por lo que optan por dar la respuesta. En ocasiones, en vez de dar la respuesta ellas mismas, solicitan las aportaciones de los compañeros, buscando que se sientan responsables e implicados en el aprendizaje de todos.

Los estudiantes valoran que las preguntas de la profesora vayan dirigidas a aspectos que deben revisar y, también que, aunque en principio les provoquen desequilibrios, los lleven a reflexionar sobre elementos que no habían considerado:

E28: A mí, no. A mí me daba descanso de saber que ahí pasaba algo y que lo tenía que corregir.

I: Y, en tu caso, E26, que decías que al principio [te quedabas un poco desarmado]...

E26: Sí, al principio un poco. Porque acababa de desestructurar un poco todo lo que tenía pensado para después. Pero, al final, acaba por ser un aspecto muy positivo, porque me ha hecho pensar sobre ciertos aspectos que yo no los tenía percibidos. (Ent, GE8, D183).

En estas palabras se aprecia cómo las preguntas de la profesora actúan como *detonante* y guía de las reflexiones de los estudiantes.

Además, aunque los estudiantes a veces viven con cierta presión que la profesora les devuelva continuamente las preguntas, valoran que no les dé respuesta porque, a su juicio, no realizarían el mismo aprendizaje ya que, por una parte, la propia búsqueda les permite abrir la posibilidad a las diferentes opciones de respuesta y, por otra, el ejercicio de reflexionar a partir de las preguntas de la profesora les sirve para aplicarlo en otras situaciones:

I: Claro, a mí, la duda, que me surge sería, ¿qué hubiese pasado si, en vez de hacerme la pregunta, te diese ella la respuesta? ¿Hasta qué punto, podrías tú aprender a resolver?

E28: No aprendemos.

E26: No aprendemos porque, muchas de las veces, había más de una respuesta para lo que le estaba preguntando.

E27: El reflexionar, te hace sacar de contexto la respuesta y utilizarla en otros contextos. Si te dicen “en tal situación haz esto”, bien... aprendes a hacerlo, pero en otra situación parecida, no lo vas a saber hacer. Pero si tú tienes la experiencia de reflexionar, te da más respuestas, que solo una...

E28: Te da la posibilidad de encontrar diferentes opciones, alternativas, diferentes formas. (...) (Ent, GE8, D183).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los estudiantes perciben que las personas aprenden mejor cuando intentan resolver sus propias preguntas y, en consonancia con las afirmaciones de Barbara Hooper y Wendy Wood (2016), opinan que el aprendizaje vinculado a los procesos reflexivos que se desencadenan cuando hacen esos intentos será tal que podrán utilizarlo adecuándolo de manera flexible a las diferentes situaciones de la práctica. A pesar de ello, preguntados por los puntos débiles de las tutorías, manifiestan que, cuando la profesora insiste en las preguntas, les puede generar duda, bloqueo o desorientación y que, en esos casos, les es de utilidad si, más que hacerles una pregunta, les da una respuesta o una indicación clara:

E27: Estoy pensado qué podría ser... (Silencio) Tal vez, creo que, ya cuando uno reflexiona mucho, mucho, mucho y no encuentra la respuesta, entonces es prudente que venga la respuesta. A veces, uno se enrolla y no encuentra la escapatoria a ese rollo y, aun así, la profesora te invita a seguir pensando y es como... "Por favor... Soy estudiante, una respuesta me ayudaría..." Entonces, tal vez podría ser un caso, podría hacer un cambio...

E26: Yo pienso lo mismo...

(...)

E28: Ayuda, pero lo que dice él, pero cuando te entrapa y te va, y sigue profundizando y sigue profundizando, al final, te quedas acorralado ¿no?

E27: Hay momentos en que te debería indicar...

E26: Sí, no es dar la respuesta.

E28: Ir orientando. O ir orientando a que llegues a la respuesta. (Ent, GE8, D183).

A pesar de la utilidad de estas preguntas en el aprendizaje del estudiante por el conflicto cognitivo que suponen, Dreyfus, Jungwirth y Elovitch (1990) han encontrado que estas pueden ser muy bien valoradas y recibidas por los estudiantes con buenos resultados académicos, pero pueden provocar altos niveles de ansiedad en los estudiantes con bajo rendimiento (Chin, 2006).

7.3.3. Abrir pregunta al grupo

Esta estrategia se refiere a situaciones en que, cuando se está produciendo un diálogo entre un estudiante y la tutora, esta realiza una pregunta al grupo al respecto del tema. Es utilizada cuando la tutora piensa que el resto de los estudiantes están experimentando situaciones similares y que se pueden generar respuestas y opinio-

nes diferentes, con el objetivo de que estos compartan sus opiniones, establezcan vínculos (conecten experiencias) y reflexionen al respecto:

P1: Tú lo has dicho: “Frustra mucho” ¿Os habéis sentido frustradas en alguna situación? (Obs, P1S2 Ep1, D46).

P2: Vale... ¿Alguien está en una situación similar? Alguna situación que ha sido difícil de afrontar, porque trabajamos con personas que están en una situación de mucha vulnerabilidad y mucha fragilidad, y todos los días viendo a personas que están en una situación de su vida crítica, nos impacta. Alguien puede... (Obs, P2.1S2 Ep3, D81).

También sirve para que los estudiantes compartan y contrasten los estilos, enfoques y modelos de intervención de los profesionales en los diferentes contextos de prácticas. Este es el caso de P2, que pregunta al grupo sobre la actitud que han observado en sus tutores de prácticas ante casos de personas con afectaciones importantes que pueden ser muy impactantes:

P2: Y, ¿cómo visteis la actitud de la terapeuta, de las terapeutas ante una situación así? Son terapeutas, en el caso de X está afrontando, lleva el grupo, diariamente. ¿Cómo se acerca a este grupo? ¿Le has preguntado sobre ese tema a ella? Y la misma pregunta para ti [E16]: ¿Cómo viste que la terapeuta llevó esa situación? Dijiste que te comentó que la conocía hace tiempo... (Obs, P2.1S2 Ep3, D81).

Además, utilizan esta herramienta en casos en que los estudiantes presentan alguna duda, con el objetivo de que sean los propios compañeros los que planteen las respuestas o las estrategias, como sucede en el siguiente fragmento en que P2 pide al grupo que evalúe si es adecuada la utilización de un instrumento de evaluación en un caso que está planteando uno de ellos:

P2: ¿Qué opináis?

E12: Claro, no tiene sentido, porque si las preguntas de la OPHI⁴¹ no extraen la información que tú necesitas saber... Además, dices que estás basando la entrevista que tú has planteado, en una evidencia científica previa... (Obs, P2.1S3 Ep4, D101).

⁴¹ Se refiere a la Entrevista Histórica del Desempeño Ocupacional, un instrumento de evaluación de uno de los modelos de práctica de terapia ocupacional, el Modelo de Ocupación Humana de Gary Kielhofner.

Finalmente, “Abrir la pregunta al grupo” puede formar parte de la estrategia “Dar espacio” que se comentará más adelante.

En todos los casos se observa una atención hacia el grupo y una intención de estimular que los estudiantes interaccionen, contrasten opiniones, compartan diferentes alternativas para resolver los problemas, en definitiva, un propósito de fomentar la reflexión en el grupo.

7.3.4. “Colocarse en segundo plano”

La estrategia de “Colocarse en segundo plano” también es utilizada por la profesora para fomentar el diálogo en el seno del grupo. Cuando observa que se dan las condiciones para que los estudiantes vayan expresando y compartiendo de manera espontánea sus opiniones, dudas, preguntas y argumentaciones, de una forma consciente e intencionada opta por guardar silencio y mantenerse al margen. Parte de la premisa de que las aportaciones de los iguales serán más significativas para los estudiantes que las suyas propias y de que, colocándose en segundo plano, facilitará que la conversación fluya entre ellos y que sean ellos mismos los que vayan argumentando y dándose respuesta a modo de diálogo coral. En esos casos, las intervenciones de la profesora son mínimas, habitualmente para redirigir el tema, validar o señalar los elementos relevantes.

El extracto que se presenta a continuación forma parte de un diálogo que se produjo cuando una estudiante comentó que había tenido dificultades para realizar una primera entrevista porque el usuario divagaba mucho y sus compañeros aportan ideas de cómo resolver este tipo de situaciones:

E14: A veces también... engancharlo con otro tema, por ejemplo, si te interesa la vivienda, cuando te está explicando esto y decirle: “Ah, vale y cuando trabajabas de comercial, que no era vendedor, ¿dónde vivías?” “Ah, vale, vivías en el mismo sitio, ah y ¿cómo es tu casa?” o “¿vivías en otro sitio?” Y haces referencia a lo que dice, que es menos brusco, pero lo reconduces hacia un tema que tú quieres saber.

E11: Pero para hacer eso, debes tener muy claro la entrevista y qué información quieres obtener de la entrevista.

E14: El guion, sí (superpuesta).

P2: ¿Y para tenerlo muy claro, E11?

E11: Te tienes que hacer un guion antes de la entrevista...

E14: Yo lo que suelo hacer es un guion, pero me pongo preguntitas por debajo, pero que me permitan, en distintas situaciones, si me quedo en blanco, coger una de estas preguntas más adecuadas, y meterlas ¿no? No tanto, para seguir el guion de las preguntas, o, porque tengo que hacer esta pregunta, sino simplemente por mi propia seguridad, es decir, sé que quiero saber de la vivienda, pero, mira, sé que tengo cinco maneras de preguntarlo, según cuando ¿no? Supongo que a medida que, vamos, que iré haciendo más entrevistas, entraré en el guion y cada vez, las preguntas de por sí ya me saldrán, pero tenerlas pensadas antes.

E12: Es que a veces, nos queremos, yo por lo menos..., nos queremos estructurar tanto y tenerlo tan ligado y atado, que nos está limitando a nosotros. Tú tienes una idea, en cualquier situación puedes reconducir y preguntar o indagar sobre ese tema. Pero muchas veces lo queremos tener tan ligado desde la primera palabra hasta la última, la pregunta y queremos hacer esa pregunta, tal y como la tenemos nosotros, que nos está limitando...

P2: ¿Cómo nos limita, E12?

E12: Porque a veces, no da pie, a esa pregunta. Estamos con otra conversación, él está con una cosa, se va a otra, y a otra, entonces la pregunta esa no viene al caso, entonces...

E11: Es como si no estuvieras escuchando lo que te está diciendo. Es como si te dice, “No sé qué, no sé cuánto” y... “A bueno: el día de...”. ¡No! (Obs, P2.1S4 Ep1, D106).

En los grupos de estudiantes, los compañeros pueden resultar tan útiles como el mismo tutor (Schön, 1992). Además, los estudiantes aprecian poder disponer del soporte y feedback de sus compañeros y generar estrategias conjuntas (Turpin y Hanson, 2018). En este fragmento se observa cómo la conversación, más que alrededor de turnos de preguntas y respuestas, discurre en torno a los argumentos de los estudiantes, que van compartiendo sus experiencias y conocimientos complementándose los unos a los otros al plantear estrategias y abriendo líneas de reflexión. La secuencia puede interpretarse como un ejemplo de “interacción discursiva donde la asimetría de poder, en términos de su contenido conversacional y de su dinámica interaccional, pasa del docente a los alumnos” (Candela, 1999, p. 10).

En el transcurso de este diálogo la docente realiza tan sólo dos intervenciones, la primera, una pregunta cerrada, dirigida a que la estudiante aporte un conocimiento concreto y la segunda, una pregunta eminentemente reflexiva (“¿Cómo?”) que permite a los estudiantes profundizar en una dirección determinada. A juicio de Antonia Candela (1999) la ausencia de intervenciones del docente puede estar relacionada

con su suposición de que los estudiantes pueden construir su propio conocimiento en un proceso de argumentación. En esta línea, cuando, en la entrevista posterior, se pregunta a la profesora sobre el diálogo y sobre su intervención, esta revela:

P2: (...) Yo ahí, estaba todo el rato; “P2 calla, P2 calla, P2 calla”. Es decir, mi planteamiento es: están respondiendo, están planteando el quid de la cuestión, que es la dificultad de llevar a cabo una entrevista para que esté estructurada de tal manera que te permita recoger la información que necesites, pero sea lo suficientemente fluida para que sea una conversación. (Ent, P2, D105).

7.3.5. “Dar espacio”

La estrategia de “Dar espacio” se refiere a aquella en que la tutora, en el seno de una interrogación didáctica, guarda silencio o aleja el foco del estudiante, bien cambiando de tema o bien redirigiendo la pregunta al grupo o a otro estudiante. La utiliza cuando cree que el estudiante necesita más tiempo para elaborar o cuando la secuencia de la interrogación didáctica se está alargando y observa que el estudiante se está sintiendo muy presionado. Ese espacio alivia la presión sobre el estudiante haciéndole sentir menos cuestionado y, a la vez, le permite elaborar sus propias preguntas y argumentaciones y también recoger ideas de sus compañeros.

En el siguiente fragmento se muestra cómo, tras una serie de preguntas sobre el modelo de intervención que está planteando utilizar un estudiante en su estudio de caso, P2 deja de interrogarle, le recomienda que se lo vaya pensando y dirige una pregunta a otro estudiante:

P2: Pero, con eso no te da la información de qué información tú necesitas para trabajar con esa persona. ¡Ve pensándolo! ¿vale? (P2 dirige la mirada a otra estudiante para que argumente su elección del modelo de intervención) (Obs, P2.2S4 Ep3, D178).

En la entrevista posterior, la profesora explicó que lo había hecho porque había captado que el estudiante se estaba sintiendo presionado:

P2: Bueno, claro, porque si no, estaba demasiado... Aunque yo intento que mis explicaciones..., aunque vayan dirigidas y... yo creo que mi postura corporal y cómo utilizo... o sea, no utilizo la segunda persona del singular, sino “vosotros”, o sea que incluye... cuando estás mucho rato con un estudiante, el estudiante sufre la presión ¿no? (Ent P2, D177).

En la entrevista, P2 también reveló que le pareció que el estudiante tenía dificultades para argumentar la elección del modelo y que estaba confundiendo el concepto de modelo conceptual de práctica, que permite tener en cuenta la globalidad de las problemáticas que se abordan desde terapia ocupacional, con el de marco de referencia o enfoque, que permite abordar en profundidad algunas de las problemáticas, pero que no contempla la totalidad de estas. Es frecuente que los estudiantes de terapia ocupacional y los propios profesionales encuentren que el lenguaje utilizado para describir la teoría es confuso y que los matices que diferencian unos conceptos de otros son complejos de entender (Townes y Ashby, 2014). Partiendo del conocimiento de esta dificultad y habiendo captado la ansiedad del estudiante por la secuencia de preguntas, P2 considera que no es el momento adecuado para continuar cuestionándole y que este se beneficiaría de disponer de un tiempo para reflexionar al respecto, decisión que puede ser entendida como una *atención y cuidado* hacia el estudiante.

Tras dar este espacio en que dos compañeros argumentan sobre la elección de sus respectivos modelos de intervención, la profesora vuelve al estudiante, relacionando las respuestas de sus compañeros con su propia situación y dándole pistas para que haga el razonamiento. El estudiante finalmente da la respuesta esperada por la tutora y esta interpreta que está en el camino adecuado en su razonamiento. De esta manera, a continuación, en vez de darle una respuesta de confirmación, la profesora le formula al estudiante la pregunta reflexiva “¿Por qué?”, para que este profundice en su razonamiento y también para confirmar su propia interpretación:

P2: Nos permite... Nos hace un perfil, pero es un perfil demasiado genérico, que nos permite intervenir, pero no nos permite conocer a fondo la persona. Por tanto, vas a necesitar un modelo conceptual, y luego Claudia Allen⁴² te servirá para plantearte la intervención. La base teórica de la intervención. Porque vas a situar a la persona en ese nivel de cambio. Pero, necesitamos más información...

E28: ¡Vale! Pues, entonces, el modelo para recoger esta información sería el Modelo de Ocupación Humana⁴³.

P2: ¿Por qué? (Obs, P2.2S4 Ep3, D178).

⁴² Se refiere al Modelo de Claudia Allen, un marco de referencia de terapia ocupacional.

⁴³ El Modelo de la Ocupación Humana es un modelo para la práctica de terapia ocupacional.

Las palabras del estudiante en la entrevista posterior sugieren que este tomó conciencia del cuidado que estaba teniendo la profesora cuando le dio el espacio para pensar a la vez que interpretó que, si le había dado ese tiempo, era porque debía buscar una mejor respuesta. También muestran cómo escuchar las argumentaciones de sus compañeros le ayudó a comprender el razonamiento que debía realizar:

E28: Porque, cuando me dijo: “¡Ve pensándolo!” dije, “Aquí hay algo que no está, y que a lo mejor yo tengo que... Me está dando la oportunidad de que recapacite”. Entonces, cuando E23 ya habló del Canadiense y de la AOTA⁴⁴... Claro, ahí, es cuando ya dije: “Claro, si es que primero tiene que haber un momento previo, para organizar todo el perfil ocupacional de la persona, las técnicas de evaluación, y ya está” Creo que me aclaré y que me clarifiqué bien en ese momento. (Ent, E28, D176).

7.3.6. Recomendación

Se dan situaciones en que la tutora, cuando el estudiante muestra dudas o dificultades, le proporciona pautas o consejos sobre la realización del trabajo o para orientarle sobre intervenciones en la práctica. Este último es el caso de P2 que, cuando E24 explica que no ha sabido qué hacer ante una niña que le tiraba del pelo, le recomienda las estrategias a utilizar ante conductas agresivas en ciertas tipologías de usuarios:

E24: Sí, también, pero claro... la niña seguía...

P2: La mejor estrategia generalmente es redirigir la atención y si no funciona eso, cambio de terapeuta, otra persona viene, al venir otra persona... Eso pasa igual con las personas con déficit cognitivo. No quedarse ahí, ni tratar de razonar, porque en ese momento la razón no funciona. Intentar que te hagan el menor daño posible... Que es lo que hicieron, ¿no?, llegaron y tú saliste de ahí... (Obs, P2.2S2 Ep5, D160).

En la entrevista posterior la profesora explicó que había hecho esta intervención porque, aunque la estudiante había comentado que otra persona había entrado en la sala cuando se produjo esa situación, le pareció que no lo había hecho relevante y le pareció que era importante que lo resignificase.

⁴⁴ Se refiere al Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional y al Marco de Trabajo de la Asociación Americana de Terapeutas Ocupacionales, dos modelos para la práctica de terapia ocupacional.

En otras ocasiones, las pistas o pautas van dirigidas a alertar al estudiante sobre algún elemento que no está considerando o sobre algún posible error en su actuación o razonamiento y a orientar su reflexión. Esto sucede cuando P1, en el seno de un diálogo reflexivo en que está explorando el razonamiento de E5 para plantear la valoración del usuario, esta argumenta que le pasará un test porque es el que utilizan en el centro. La profesora observa que la estudiante no está mostrando el razonamiento procesal adecuado para la toma de decisiones sobre la utilización de un instrumento de valoración, por lo que la invita a abrir la puerta a una nueva línea de reflexión:

P1: Pero, yo te planteo, no lo que hacen ellos, sino para ti...

E5: Esto me da información a mí, como para saber su entorno, cómo se desenvuelve más o menos y a partir de aquí, lo que yo veo más afectado. Yo lo que según vi de él, que me lo he apuntado, no tiene ocio. Una cosa que me llamó mucho la atención es que le encantaba hacer pasatiempos, sopa de letras y todo esto. Y desde octubre dejó de hacer, así de golpe. Entonces, yo creo que esto es una muestra de que ahí empezó más fuerte el deterioro cognitivo, ¿no?, quizás... (Obs, P1S2 Ep3, D52).

Ante la indicación de la profesora de centrarse en cómo lo haría ella, E5 reflexiona sobre y explicita las razones por las que ella llevaría a cabo esta evaluación, involucrando así, el razonamiento procesal. En su argumentación E5 muestra que está haciendo un buen análisis de la situación en que tiene en cuenta qué actividades significativas ha dejado de hacer el usuario y sobre cuáles pueden ser las hipotéticas causas que ella quiere explorar mediante una evaluación estandarizada.

Cabe mencionar que, aunque este tipo de indicaciones se han incluido como recomendación porque el enunciado de la profesora tiene una forma afirmativa, también podría ser considerada como una pregunta indirecta ya que busca provocar en el estudiante una respuesta (Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez, 1997).

Las recomendaciones también se realizan al finalizar el diálogo con el objetivo de recapitular y sintetizar lo relevante y para dar pistas a los estudiantes de aspectos clave sobre los que continuar trabajando, proporcionando de nuevo posibles líneas de reflexión.

Este es el caso de la recomendación que P2 hace a E23 al final de un diálogo que se ha iniciado cuando E23 cuestiona una intervención que había observado en la institución de prácticas, debido a que un usuario no había podido participar en una actividad porque su familia no lo había autorizado. Esta situación entraba en conflicto, a juicio de la estudiante, con el modelo de práctica centrada en la persona que se aboga desde terapia ocupacional. La profesora había orientado el diálogo para que E23, junto con sus compañeros, hiciese un análisis de las diferentes causas que podrían haber llevado a esa situación y a que plantease alternativas de intervención, pero al observar que E23 se resistía a hacer esta reflexión en la sesión, consideró que posiblemente necesitaba continuar reflexionando sobre el tema a posteriori y le dio una serie de pistas para que lo hiciese:

P2: Pero eso hay que trabajarlo E23. Tú dices: “Lo han subido al coche, lo han bajado del coche” Finalmente, la persona deja de ser sujeto, simplemente es un objeto trasladado, de decisión a decisión y de lugar a lugar... Con lo cual aún hay más envidia, hay más... Entonces, lo primero que hay que hacer, es colocar a la persona en el proceso y situarla como protagonista, proporcionándole los apoyos necesarios, y eso va más allá de una visita a un instituto. Estoy segura. Obsérvalo para la próxima semana, este chico. Observa este caso. Y observa si realmente esta desautorización de sus decisiones diarias ocurre más frecuentemente... Porque entonces lo que hay que hacer es un cambio completo de mirada. (Obs, P2.2S2 Ep4, D157).

En la entrevista que se le realizó la semana siguiente, la estudiante manifiesta:

I: Ahí P2 te dice...

E23: Esto, que mire en qué otras situaciones a este chico no se le tiene en cuenta. (Silencio)

I: ¿Te lo llevaste? ¿Le observaste? ¿Has encontrado algo con tu observación?

E23: Bueno, más o menos, de cómo está allí el sistema montado, ¿no? El hecho de que este chico asiste a un centro y porque le gusta, pero dentro del centro, si ahora toca terapia ocupacional, pues es lo que toca y, aunque no te apetezca, tienes que estar allí. O si toca hacer logopedia, pues es lo que te toca y... Quiero decir, es en este punto donde... Sí que tiene poder de decisión, se le respeta mucho... Cuando dice que quiere ir al baño, va al baño... O el otro día que pedía una plataforma elevadora, que pedía consejo... Desde los profesionales se le dijo “Nosotros te ofrecemos esta plataforma, la que nosotros creemos que te va mejor, después tú haces lo que quieras, y compras la que quieras; pero nosotros te recomendamos esto”. Quiero decir, que, en este aspecto, sí se le respeta, pero

en el tema de movilidad o de salir del centro y todo esto, es como que, si no hay una autorización de la familia, pues que no.⁴⁵ (Ent, E23, D155:3).

Las palabras de la estudiante denotan que, en los días siguientes a la tutoría, ha observado y analizado cómo se aborda en la institución de prácticas la participación de los usuarios en la toma de decisiones sobre sus actividades. Sus palabras apuntan a que E23 ha reflexionado al respecto, ha podido realizar un análisis del marco institucional y un razonamiento pragmático que la lleva a entender el porqué de algunas de las intervenciones, pero no parece haber llegado a plantear alternativas para aquellas situaciones que considera injustificadas. Se puede interpretar que la dificultad para plantear las intervenciones está relacionada con el alto nivel de razonamiento que ello supone debido a la complejidad que entraña la aplicación del modelo de práctica centrado en la persona en muchas instituciones de nuestro ámbito sociosanitario. También puede suceder que la estudiante no ha podido resolver el conflicto y la tensión que le genera la diferencia entre lo que ha aprendido en la universidad y la realidad asistencial, es decir entre la lógica académica y la profesional (Andreozzi, 2011).

7.3.7. “Ve más allá”

La profesora utiliza la estrategia de solicitar al estudiante que vaya más allá en su reflexión para que profundice más. Con frecuencia le aporta pistas de los elementos que no está contemplando y que sería importante que considerase. A veces esta estrategia va acompañada de la recomendación de “llevar a casa” en que, una vez le ha dado las indicaciones y orientaciones, invita al estudiante a continuar pensando sobre ello en otro momento.

⁴⁵ Traducción del original en catalán:

E23: Això, que miri en quines altres situacions a aquest noi no se'l té prou en compte. (Silenci)

I: T'ho vas portar, això? El vas observar? Has trobat alguna cosa amb la teva observació?

E23: Bueno, més o menys, de com està allà el sistema muntat, no? El fet que aquest noi assisteix a un centre i va perquè li agrada, però dins el centre, si ara toca teràpia ocupacional, pues és el que toca i, encara que no et vingui de gust, has d'estar allà. O si toca fer logopèdia, pues és lo que et toca i... Vull dir, és en aquest punt on... Sí que té poder de decisió, se'l respecta molt... Quan diu d'anar al lavabo, va al lavabo... O l'altre dia que demanava una plataforma elevadora, que demanava consell... Des dels professionals se li va dir “Nosaltres t'oferirem aquesta plataforma, la que nosaltres creiem que et va millor, després tu fas el que vulguis, i compres la que vulguis; però nosaltres et recomanem això.” Vull dir, que en aquest aspecte, sí que se'l respecta, però en el tema de mobilitat o de sortir del centre i tot això, es com que, si no hi ha una autorització de la família, doncs que no.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las discordancias entre la teoría y la práctica acostumbran a generar tensiones en los estudiantes que es importante abordar en las tutorías (Andreozzi, 2011). El fragmento que se presenta a continuación forma parte de un episodio en que, cuando la profesora P2 pregunta cómo ha ido la semana, la estudiante E14 expresa no sentirse satisfecha porque no le gusta cómo interviene su tutora. A partir de ahí se genera un diálogo en que P2 pide a E14 que plantee cómo se va a posicionar ella ante esa situación para realizar un aprendizaje. Tras una secuencia de preguntas y respuestas, la profesora valora que la estudiante se está centrando en aspectos teóricos y científicos, pero no está teniendo en cuenta elementos contextuales que están influyendo en las intervenciones de la terapeuta ocupacional y que considera especialmente relevantes. Es por ello por lo que la invita a ir más allá en su reflexión ofreciéndole pistas de líneas de reflexión diferentes a los elementos teóricos:

P2: Yo llevaría tu reflexión un poquito más allá.

E14: Vale...

P2: Es decir, es su terreno, tú vas a estar unas semanas y luego saldrás... Pero... ¿cómo vas a hacer que estas siete semanas en las que pasas a ser un “champiñón” allá, seas un “champiñón” que aporte, que no simplemente pase por ahí sin más, o que simplemente lo que ocurra, te aporte a ti a través de tu reflexión personal y tu aprendizaje?

E14: Yo creo que, en base a las últimas prácticas, el trabajo es una buena herramienta para poder aportar y poder hacer preguntas, o poder, a través de preguntas referentes al trabajo, aparentemente referentes al trabajo, puedo también aportar, ¿no? No sé, es que no sé cómo explicarlo, es difícil...

P2: Es difícil, pero yo te animaría a que fueras más allá del trabajo. Porque el trabajo puede, posiblemente, a lo mejor, tensar más esa relación, porque venís de formaciones distintas, tienes que plantearte: ¿cuántos años lleva esta persona siendo terapeuta ocupacional, ¿en qué paradigma se ha formado?... Si tú vas exclusivamente con preguntas del trabajo, a lo mejor, lo que haces es crear más distancia que acercarla. Yo creo que tienes que ser capaz de tirar más de tus habilidades personales e incorporarlas. Pero nos lo cuentas la semana que viene...

E14: Vale. (Obs, P2.1S1 Ep4, D14).

Cuando, en la entrevista posterior, la investigadora preguntó a la estudiante cuál creía que era la intencionalidad de la recomendación de la profesora, esta reveló que entendió por qué la había invitado a llevar más allá la reflexión. Además, si bien no había orientado su reflexión exactamente en la línea que le había propuesto la profesora, sí que, tal y como le había sugerido ella, había incorporado elementos de razonamiento pragmático:

E14: Porque no sabía responder y porque en ese momento estaba sin dirección. Porque he empezado diciendo: “Estoy a disgusto” y acabo diciendo: “Es que no sé por dónde ir la semana que viene”. No sé cómo empezar el lunes... El hecho de decir, “Sí vale tengo la teoría, puedo observar y tengo, como “objeto intermediario”, para poder preguntar y para poder tener un punto desde el cual interactuar, el trabajo”. Pero ella busca que vaya más allá y ha visto que con estas tres estrategias no me va a ser suficiente. Supongo que me ha dado las cuatro indicaciones: “Busca esto, busca lo otro, busca lo siguiente, relaciónalo, reflexiona y volvemos a hablar el viernes”. (Ent, E14, D12) (...)

E14: Bueno, ya era un poco la idea. Es decir, miro cómo funciona, el objetivo, observar las dos, tres primeras semanas. De hecho, no me estoy poniendo tanto con el trabajo, porque es algo que me funcionó muy bien en las prácticas anteriores. Las primeras tres semanas: estar y empaparme, observar, observar y observar, y a partir de ahí, una vez pueda decir: “Ahora, realmente entiendo por qué este actúa así y este así, y en este espacio se habla de este modo. Ahora lo entiendo, bien y ahora cómo lo relaciono todo”. (...) (Ent, E14, D12).

7.3.8. “¿Cómo actúa el TO?”

La tutora recurre a la estrategia de dirigirle al estudiante la pregunta “¿Cómo actúa el TO⁴⁶?” cuando observa que este está abrumado por percibir que no tiene herramientas para intervenir ante una determinada situación.

Frecuentemente son situaciones complejas que exigen un nivel de competencia que el estudiante aún no ha alcanzado. La tutora suele utilizar esta pregunta con la intención, por una parte, de explorar si el estudiante ha observado, identificado y analizado las estrategias que utiliza el tutor de la práctica y, por otra, para que este tome conciencia de la importancia de hacerlo.

Esto es lo que sucede en una sesión de la profesora P1, cuando la estudiante E9 está explicando las dificultades que está experimentando para abordar un caso de una persona que presenta importantes problemas de autoconciencia y que tiene tendencia a realizar actividades que le suponen un riesgo:

E9: Sí, sí, siempre está contando [el usuario] cosas que hacía, y ahora el no poder hacerlo...: “¿Y ahora cómo lo hago?, no voy a poder hacerlo, porque estamos locos,” y no sé qué y no sé cuántos...

P1: ¿Y qué estrategias utiliza el terapeuta en este caso, por ejemplo? ¿Qué le dice?

⁴⁶ TO: Terapeuta ocupacional.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

E9: Le dice que sí, pero que será un camino largo, que tiene que pensar las cosas antes de hacerlas. Que tiene muchas posibilidades de adaptación y muchas cosas que va recuperando... (Obs, P1S2 Ep2, D49).

Preguntada en la entrevista posterior por la intencionalidad de la pregunta, la profesora P1 argumentó:

P1: Cuando pregunto por las estrategias que utiliza el TO busco que sean conscientes de cómo actúa el profesional en estas situaciones, ya que hay aspectos que a ellos aún se les escapan por la falta de conocimientos y de bagaje que tienen como estudiantes. Es importante que identifiquen cómo actúa el TO y que al menos sean conscientes de sus limitaciones, de no dar falsas esperanzas, de que se muestren prudentes en no dar información de la que no están seguros... Y que identifiquen las estrategias que utiliza el TO. (Ent, P1, D48).

Frecuentemente las respuestas de los estudiantes son un punto de partida para que sus compañeros comenten también cómo se interviene en sus centros de prácticas y para reflexionar sobre esas intervenciones.

7.3.9. Parafrasear

La repetición del enunciado que ha emitido el estudiante es utilizada por la profesora para que este preste atención a algo que ha dicho y facilitar que continúe reflexionando sobre ello. Esto sucede, por ejemplo, cuando la profesora P2 observa que hay algo que inquieta a E1 y esta no lo puede expresar con palabras. En esta situación P2 utiliza la paráfrasis en dos ocasiones para mostrar escucha a la estudiante, dirigir la atención hacia aquello sobre lo que le gustaría que la estudiante desarrollase y estimularla a hablar sobre ello:

E1: Sí claro. Entonces dije “¡Ay! A ver qué pasa...” Por eso he estado más observando, que pensando en... He estado recopilando **lo que pasa dentro de mí**.

P2: **¿Y qué ha pasado dentro de ti?**

E1: No sé exactamente. Lo que pasa es que siento, todavía, que no logré llegar **ahí** todavía...

P2: No logras llegar **ahí**. ¿Dónde es **ahí**?

E1: A llegar a ver todo el contexto, todo lo que pasa en la dinámica del grupo, y tal, entonces, no sé... (Obs, P2.1S2 Ep3, D81).

En esta línea, Christine Chin (2006) observó que los profesores hacían uso de la paráfrasis en la fase de feedback de la secuencia interrogativa IRF (iniciación

del docente, respuesta del estudiante y evaluación o feedback del docente) para dar al estudiante la oportunidad de coconstruir una respuesta conjunta, tanto con el profesor como con los compañeros y también para validar sus respuestas y para que su idea quedase lo suficientemente explicitada para el resto de los compañeros.

Por otra parte, Marta Rodríguez (2012) comprobó que la paráfrasis puede ser utilizada por el estudiante para sopesar lo que le ha dicho la profesora y ponerse en situación para iniciar la reflexión o por la tutora para pensar cómo actuar ante lo que ha dicho la estudiante. Esta autora la denomina “paráfrasis reflexiva” y ha observado que facilita mantener la atención y marca el inicio del momento de *reflexión en la acción* de la persona que la utiliza. A continuación, se ejemplifica este uso de la paráfrasis por parte de una estudiante:

P2: Pero ¿qué **es lo que te desconcierta?**

E1: ¿Qué **me desconcierta?** A ver... (Obs, P81: P2.1S2 Ep3, D81).

Asimismo, José Luis Medina Moya et al. (2019) encontraron que el docente hace uso del parafraseo de fragmentos del discurso del estudiante con el objetivo de retomarlos, ampliarlos y matizarlos o corregirlos. En el presente estudio no se ha observado la utilización de la paráfrasis con este fin.

Los estudiantes aprecian que la profesora parafrasee ya que les ayuda a reflexionar sobre lo que han expuesto:

E7: Creo que, sobre todo, sobre todo que la docente utilice las mismas palabras que has utilizado tú, es decir que te diga “¿Qué querías decir con...?” y que te diga, tal cual lo que tú has dicho, también te hace pensar en cómo lo has dicho. (...) Que la tutora, sepa realmente recoger lo que has querido decir, y que te cuestione sobre lo que tú has dicho... Creo que eso es muy interesante, el poderlo reflexionar en ese momento. (...) (Ent, E7, D2).

7.3.10. Recapitular y validar

Kate Exley y Reg Dennick (2007) sostienen que, en el trabajo en grupos pequeños, pueden darse situaciones en que los estudiantes tengan dificultades para valorar las aportaciones hechas por los compañeros, en esos casos recomiendan que el tutor subraye la importancia de esas aportaciones.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En las sesiones de tutoría, en la línea con los hallazgos de Silvana Castillo (2014), las profesoras utilizan la estrategia de “Recapitular” al finalizar el diálogo reflexivo con el objetivo de enfatizar los elementos relevantes. Se observa principalmente cuando se producen diálogos entre estudiantes en que se realizan aportaciones desde diferentes perspectivas, la profesora concluye el diálogo recopilando todas las aportaciones y sintetizándolas para que los estudiantes identifiquen los aspectos clave sobre los que continuar reflexionando.

Este es el caso de P1 que finaliza con una recapitulación la situación que se ha presentado en el apartado correspondiente a la estrategia “Colocarse en segundo plano” (Ver apartado 7.3.4). En ese diálogo los estudiantes habían compartido y reflexionado sobre experiencias en que les había resultado difícil intervenir con usuarios que presentaban poca conciencia de sus capacidades y limitaciones. P1 finaliza este diálogo recogiendo los elementos clave sobre los que se ha hablado:

P1: Es importante, ver cómo evoluciona la patología y no dar falsas esperanzas. Y es lo que decía E5. ¿Cómo exploro cuáles son sus intereses y cómo se puede adaptar? Porque, yo pienso que el TO tiene un potencial para ir adaptando, en función de cómo vaya evolucionando. Y no hay que dar falsas esperanzas, y es muy importante, como decías tú: “No tenemos una bola de cristal”, pero sí observamos a la persona, conocemos la patología y sabemos cómo ha ido evolucionando. Por eso es tan importante lo que decías, de leer, tener en cuenta toda la evidencia científica que hay en relación con este tipo de temas. Que todo el mundo puede evolucionar de una manera u otra, por eso también hay que conocer a la persona, pero no se pueden dar falsas esperanzas. (Obs, P1S2 Ep2, D49).

En otras ocasiones, la tutora cierra un diálogo o una serie de preguntas utilizando la estrategia de “Validar” para confirmar al estudiante que su argumentación y/o su actuación han sido adecuadas.

P2: ¿Has decidido a partir de qué modelo vas a hacer tu perfil ocupacional?

E17: El Canadiense⁴⁷.

P2: ¿Por qué?

⁴⁷ Se refiere al Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional, un modelo para la práctica de terapia ocupacional.

E17: Me extrae, bueno he decidido, porque me extrae mucha información de la persona como ser espiritual, me da mucha información del ambiente, y de su desempeño.

P2: De acuerdo... (Obs, P2.1S3 Ep2, D96).

7.4. Obstáculos en la reflexión

7.4.1. Marco interpretativo de la tutora

Las *conversaciones reflexivas* se desarrollan desde una escucha activa y demandan de una conexión mental entre docente y estudiante. En el curso de la conversación, el docente va realizando interpretaciones que le sirven para sintonizar con los estudiantes e ir haciendo diagnósticos *in situ* (Rodríguez García y Medina Moya, 2016).

Como se ha mencionado con anterioridad, el marco interpretativo de la tutora forma parte del conocimiento en la acción de la docente y es una base en la que fundamenta estos diagnósticos y la toma de decisiones sobre sus acciones docentes. Schön (1992, 1998) afirma que el conocimiento en la acción forma parte de la cotidianidad de la práctica profesional y nos permite actuar de manera inconsciente en situaciones familiares, pero tiene el riesgo de que la práctica se convierta en rutinaria por una falta de atención hacia los elementos que no formen parte de este saber desde la acción. De esta manera, el marco interpretativo de la tutora es una herramienta esencial para facilitar el acompañamiento y guiar las reflexiones de los estudiantes en los diálogos reflexivos, pero puede dificultar la atención hacia elementos clave de la conversación y, por tanto, suponer un obstáculo en la reflexión.

A continuación, en la **tabla 22**, se presenta una situación en que se plasma el modo en que las fuertes concepciones de la docente sobre cómo la estudiante debería recurrir a los modelos teóricos de la profesión para analizar su experiencia, supone un obstáculo para su escucha hacia los significados de lo que la estudiante está expresando y hacia sus necesidades. En la tabla se presenta el episodio del aula y extractos de las entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas a posteriori, tanto a la profesora como a la estudiante, en este último caso en el contexto de una entrevista grupal.

Tabla 22. Episodio y entrevistas de estimulación del recuerdo de la profesora y de la estudiante

EPISODIO (Obs, P2.1S2 Ep4, D84)	ENTREVISTA PROFESORA (Ent, P2, D83)	ENTREVISTA ESTUDIANTE⁴⁸ (Ent, GE3, D82)
<p>E11: A mí, lo que me está pasando es que cuanto más conozco a los niños, más me afecta. Conozco más cómo son, y sé que su pronóstico es muy difícil, y que les costará mucho, el día de mañana ser independientes, y esto me está afectando más que el primer día que no sabía nada de ellos y ahora, que les voy conociendo más, me impacta más.</p> <p>P2: ¿Y qué te planteas? Porque llegarás con todo eso, al final, a la séptima semana como el rosario de la aurora...</p> <p>E11: ¡No hombre! Espero que no... Pero son pequeñas cosas. No, no lloro... Pero me afecta, no sé...</p> <p>P2: ¿Por qué? ¿Dónde estás poniendo la mirada para que te afecte tanto?</p> <p>E11: No sé, no sé.</p> <p>P2: ¿Por qué al conocer más, a estos chicos, va impactándote más? Fíjate que es una situación muy diferente a la que ha planteado E16. E16 ha dicho que le impactó la primera vez, verla y esto. Sin embargo, la terapeuta, que la conocía desde hacía tiempo, había como normalizado y había, bueno, estaba mirando a esta persona de otra manera. ¿Dónde estás focalizando tú, tu mirada para que cada vez que conozcas más a estos chicos, pienses que...?</p> <p>E12: En lo que no es capaz, quizás, no viendo tantas oportunidades y la persona, sino</p>	<p>P2: (...) Entonces, claro, el planteamiento es: sí, ya suele pasar cuando trabajas con niños con pluridiscapacidad que, o te afecta tremendamente y no sabes cómo afrontarlo, o eres capaz de identificar esos pequeños cambios, pequeños detalles que hacen que veas dónde está el potencial de la persona... (...) Pero claro, yo pensé, llevas dos semanas, y me estás diciendo que cada vez que los conoces más, más te hace daño. A mí, se me ve el plumero, porque me tuve que retener muchísimo, para no dar la respuesta yo, que es algo que puede ser una de mis grandes carencias a la hora de... que muchas veces me puedo adelantar. Pero no me hizo falta, porque tuve ahí, a una E12 que me salvó. Porque si no hubiese tenido que decir, no me hubiese retenido para decir: "¿Dónde estás mirando? Si estás mirando lo que no puede, ¿qué te propones como terapeuta? Si estás trabajando con niños, con pluridiscapacidad y lo único que ves es lo que no pueden hacer, ¿qué futuro tienes para ti? Y, sobre todo, vaya futuro para las criaturas con las que trabajas, ¿no?" Ahí, era donde la quería llevar, "¡Hey, cuidado! ¿Dónde estás mirando?" Y ahí fue muy rápida E12. Luego, además, me permitió hacer conexión con una parte de la teoría, que yo también doy, que yo creo que cuando la explico los estudiantes dicen: "Uff, estos</p>	<p>E11: ¿Por qué lo planteo en la tutoría? (...) seguramente es un tema que me angustiaba, porque veías un niño, lo que le costaba hacer las cosas, y no sé qué... Y bueno, a mí me angustió y como tampoco... Y como me expreso mejor hablando y, en mi casa, en este momento no tengo la vía para hablar de estas cosas, aproveché la tutoría para hablar a ver si a alguien más le pasaba. Más que nada era eso, que era un tema que me removía por dentro.</p> <p>I: ¿Y te removía, por lo que comentas, porque te costaba ver herramientas para trabajar con ellos... o ...?</p> <p>E11: (...) Que está muy bien ver la parte positiva y no sé qué, pero estos niños tienen unas dificultades, y en un grupo clase normal no pueden estar, y hay unas actividades en que no pueden estar, y es así. Porque, aunque quieras ver partes buenas... A ver, no podrán tener un trabajo, no podrán ser independientes, siempre deberán tener una persona que esté en casa, tal vez con 19 años estará en una residencia, y a ver... es una realidad que tienes que verla. Claro que tienen muchas capacidades para hacer muchas cosas, pero también hay esa parte... (...) Después era un sentimiento de, de... no de pena, pero de "¿Por qué sucede esto?" y "¡Qué rabia!", o, en el caso de este niño, "¿Por qué su padre</p>



⁴⁸ La entrevista original se llevó a cabo en catalán y ha sido traducida al español por la investigadora.



<p>EPISODIO (Obs, P2.1S2 Ep4, D84)</p>	<p>ENTREVISTA PROFESORA (Ent, P2, D83)</p>	<p>ENTREVISTA ESTUDIANTE⁴⁸ (Ent, GE3, D82)</p>
<p>lo que no va a ser capaz de hacer.</p> <p>E11: No lo sé... bueno, puede ser...</p> <p>P2: E12 te ha dado alguna clave. Bueno lo ha comentado E18, cuando ha comentado: “Me sorprende, me ha sorprendido, que chicos que tienen una apariencia de que pueden hacer pocas cosas, pueden programar una actividad muy pensada, una sesión de estimulación”. Estamos poniendo la mirada en un sitio o en otro.</p> <p>E11: Sí, pero, por ejemplo, hay una niña que nació normal y su padre le pegó y por eso tiene parálisis cerebral. Cuando lo supe, pensé “¡Qué cabrón!”, bueno, ¿no?, que por culpa... Y me afectó y pensé “¡Ostia!, ¿por qué hay gente así?”</p> <p>P2: Las historias de vida...</p> <p>E11: Las historias de vida. Por ejemplo: el coger algo a una niña, le cuesta muchísimo y ves el esfuerzo que hace para hacer cualquier movimiento y todo... Que después te ríe y es un amor, pero...</p> <p>P2: Es algo parecido a lo que comentaba E18 de decir: “Es que hace un movimiento tan raro para coger”</p> <p>E11: Sólo comer, ya es un gran esfuerzo para ellos.</p> <p>P2: Pero a ti también te pasa E18, pero tú estás mirándolo desde otra perspectiva. A lo mejor, tenemos que variar la mirada. Yo solamente os hago referencia, al planteamiento del Modelo Canadiense cuando dice: “Tenemos que ser capaces, como terapeutas, de tener visión de posibilidad”. Porque si no, nuestra propia</p>	<p>canadienses están flipados” Y aquí estaba pasando. Si tú solo ves lo que la persona no puede hacer, difícilmente le vas a poder proporcionar oportunidades para que haga, para que sea... (...)</p> <p>I: Sí, que parecía también que E11, que ella, de alguna manera, no acababa de estar convencida. Porque se le veía la cara, se le veía la expresión de “Bueno, sí tú lo dices, pero, mira tengo esta niña que tiene un padre que le ha hecho esto. ¡Y, a ver cómo no voy a estar así!”</p> <p>P2: Y estaba vinculado con lo que expresó la primera semana, y lo que dijo el primer día cuando se presentó, que dijo: “Estoy en crisis con la terapia ocupacional” Es decir, ella cuando se presentó a sus compañeros, dijo: “Estoy en un momento, en que no sé muy bien dónde estoy y que no sé muy bien lo que hago” (...) Esta tutoría dijo que se le había dado mejor, pero cuando hablamos de las emociones, esa adaptación no era completa, vamos a ver qué pasa, vamos a ver qué pasa... (...) Sí, claro, estaba ahí contrariada y lo llevó a una situación extrema, a una situación de maltrato. Bueno, tiene que ver con las historias de vida que también nos pueden impactar. Pero, yo creo que a lo que se estaba refiriendo era, yo creo que detrás de ello había una idea, de: “Yo no sabría qué hacer con estos chicos” (...) Bueno, yo creo que, que estamos en la segunda semana y que hay estudiantes que requieren un proceso de adaptación más largo. Pero, sí, sí, absolutamente de acuerdo contigo, que ella se quedó ahí.</p>	<p>fue tan...?” no de no ver, sino de rabia...</p> <p>I: Claro, entonces, cuando P2 comienza a hacerte una serie de preguntas sobre qué harías en esa situación, ¿qué crees que estaba intentando?</p> <p>E11: Que, de alguna manera, yo, mirase desde otra perspectiva este sentimiento... que no me produjera este sentimiento, y de esta manera, disfrutar más de las prácticas. Si tú trabajas en una unidad así, no puede ser que el hecho de estar trabajando allí me incapacite a mí, como persona, que llegue a casa y esté mal o como no sé qué. Yo pienso que es eso...</p> <p>(...)</p> <p>I: Pero, sin embargo, tú parecías no estar muy convencida, porque después volviste a decir...</p> <p>E11: Sí, que es importante ver lo que puede hacer, pero pienso que también es importante ver la otra parte, las dos caras. Porque tú no puedes, bien, yo pienso, si hablas con el padre, no le puedes decir “Tu hija es capaz de no sé qué...”, porque él lleva 24 horas con ella, ¿sabes?, y tiene una carga encima y... y quizás yo eso lo he visto más porque yo ahora, actualmente, estoy haciendo de monitora en un campamento y tengo un niño con dificultades cognitivas importantes y hace nada, 15 días, estuve en la playa con él, de fin de semana y, claro, compartí con él 48 horas, y vi lo que es, sabes, estar pendiente. Además, si tiene hermanos, también tienes que estar pendiente de los hermanos, que era lo que a mí me pasaba con los otros niños, que no es exactamente</p>



PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

»

EPISODIO (Obs, P2.1S2 Ep4, D84)	ENTREVISTA PROFESORA (Ent, P2, D83)	ENTREVISTA ESTUDIANTE⁴⁸ (Ent, GE3, D82)
<p>mirada puede ser la que esté poniendo límites, entonces, reflexionar sobre eso también es importante. Si mi propia mirada está limitando lo que la persona puede hacer, realmente estamos limitando las oportunidades de esta persona. Tenemos que ser capaces de proporcionar visiones de posibilidad. (...)</p>		<p>lo mismo, pero claro, cambiarlo, que no te haga caso, que, bien... tuvo problemas intestinales y... O sea, fue una carga, que para mí dos días, pues, yo sinceramente, tenía ganas de que acabara aquel fin de semana. Porque fue... Pienso que tienes que estar pendiente, fue... Pues fue una responsabilidad dura para mí. Pues imagínate tenerlo cada día en casa... Pienso que se deben contemplar las dos cosas. Y sí, seguramente que tengo que ver la parte positiva...</p>

En la práctica es frecuente que se den fenómenos contratransferenciales y que los estudiantes experimenten emociones como las que E11 expresó en la tutoría. La toma de conciencia y reflexión sobre estas emociones forma parte del proceso de aprendizaje encaminado a poder gestionarlas (Seymour, 2012; Taylor, 2008; Vachon et al., 2010).

El episodio comienza cuando E11 inicia una reflexión sobre cómo cada día le está afectando más realizar la práctica con niños con patologías graves y gran limitación de sus capacidades funcionales. Era un tema que le estaba angustiando y quería aprovechar la tutoría para hablar de ello. Cuando la estudiante expone su preocupación, la profesora P2, basándose en su concepción sobre la importancia de que el terapeuta ocupacional tenga una visión de posibilidad para no limitar las potencialidades de la persona, comienza a realizarle preguntas con la intención de poner el acento en esa visión de posibilidad y que la estudiante lo relacione con los modelos teóricos de la profesión. De esta manera, P2 dejó de prestar atención a las necesidades de E11, perdiendo la oportunidad de facilitar que esta profundizase en la reflexión sobre esos sentimientos, sus causas y las formas de afrontarlos a nivel profesional. Se observa cómo la intención de la profesora de dirigir la conversación en la dirección de lo que ella considera relevante, obstaculiza su escucha y cierra el paso a los repetidos intentos de la estudiante de reflexionar sobre aquello que le estaba afectando, como cuando dice “¡No hombre! Espero que no... Pero son pequeñas cosas. No, no lloro... Pero me afecta, no sé...” o “Sí, pero, por ejemplo, hay una

niña que nació normal y su padre le pegó y por eso tiene parálisis cerebral. Cuando lo supe, pensé “¡qué cabrón!”, bueno, ¿no?, que por culpa... Y me afectó y pensé “¡Ostia!, ¿por qué hay gente así?”. Las palabras de E11 en la entrevista posterior sugieren que no ha hecho una reflexión profunda sobre las causas de sus sentimientos y sobre cómo afrontar estas situaciones.

Las fuertes concepciones de la profesora también pueden ser el origen de determinadas respuestas de esta, que suponen un obstáculo para la exploración de las comprensiones de los estudiantes. Esto sucede, por ejemplo, en la situación que se presentará a continuación que se inicia cuando la estudiante E22 explica cómo una usuaria, que asistía a rehabilitación por un traumatismo de mano, reaccionó con enfado ante una indicación suya.

Las personas que sufren este tipo de lesiones, al igual que todas las que experimentan situaciones traumáticas, atraviesan procesos psicológicos de adaptación, entre ellos el de cólera, que pueden ser el origen de conductas de irascibilidad, agresividad verbal o enfado entre otros. El conocimiento y manejo de estos mecanismos de defensa son esenciales en la práctica profesional del terapeuta ocupacional. (McKeena, 2010). En las estancias prácticas se espera que los estudiantes los conozcan y tengan presentes. Cuando E22 dice que la usuaria “está perfectamente, solo rehabilitación física...”, la profesora interpreta que esta desconoce o no está teniendo en cuenta estos procesos y, posiblemente, la propia creencia de la profesora de que este es un conocimiento básico que debería tener el estudiante sea la causa de las respuestas que le va dando:

E22: (...) Se dio la vuelta, empezó a hacerlo mal, y le dije: “No, que tienes que pasarlo por aquí” y me miró así, y me dice: “¡Me queréis dejar en paz todos!”, no sé qué, “¡todo lo hago mal!” (lo dice en tono de enfado, imitando a la usuaria) Y está perfectamente, solo rehabilitación física...

P2: ¡Huy!, ¡Huy! ¡Huy! Una persona que responde así... ¡no está perfectamente!

E22: O sea, me refiero a que no tiene ningún tipo de, de...

E28: De diagnóstico.

E22: De demencia, ni nada, nada...

P2: ¡Cuidado con lo que decimos! Porque a veces pensamos, que cuando... (Obs, P2.2S2 Ep1, D151).

Se aprecia cómo las intervenciones de la profesora van en la dirección de señalar el error que ella cree que está cometiendo la estudiante, lo que supone una barrera para explorar qué está queriendo decir exactamente esta y, si fuese necesario, facilitar que reflexione sobre las causas del comportamiento que observó en la usuaria. Además, puede provocar que la estudiante se sienta cuestionada y pierda la confianza para expresarse. Dianne Borders (2009) señala que en casos en que los estudiantes muestran bloqueo para reconocer las emociones de los usuarios pueden ser más efectivos enfoques más sutiles como guiarles a través de un proceso de descubrimiento de manera que lleguen a sus propias conclusiones.

En ambos episodios se observa cómo la falta de sintonía entre la docente y la estudiante dificulta la conversación reflexiva. Esta situación podría estar alineada con lo que Schön (1992) ha denominado “atadura de aprendizaje”. Es decir, la postura de resistencia y defensiva de la estudiante y la disposición complementaria de la tutora conducen a estos a crear un mundo en que no pueden romper la falta de comprensión mutua.

7.4.2. Disposición del estudiante a reflexionar

La disposición del estudiante a reflexionar es considerada un importante elemento facilitador del aprendizaje mediante la reflexión (Fullana Noell et al., 2014). La dinámica de las tutorías otorga al estudiante un papel protagonista de manera que los diálogos y las reflexiones que tienen lugar dependen en gran medida de estos. Además, como se ha expuesto con anterioridad, tanto tutoras como estudiantes consideran que la disposición del estudiante a reflexionar es uno de los elementos favorecedores del aprendizaje reflexivo en la tutoría.

En las sesiones de tutoría se ha observado cómo, cuando los estudiantes carecen de una predisposición a la reflexión, frecuentemente sus intervenciones son de tipo descriptivo, lo que dificulta alcanzar niveles de reflexión profundos. Rhian Deslandes et al. (2018) afirman que los estudiantes que categorizaron como “no reflexivos” tienden a describir parte de sus experiencias, pero sin prestar atención a sus pensamientos o relacionarlas con situaciones previas. En el episodio que se muestra a continuación se aprecia cómo, al preguntar P2 si alguien había cometido algún error, E25 respondió describiendo en detalle una situación sin que, por ejemplo, hiciese un análisis profundo de las causas de esa situación, como

podrían ser, no haber realizado un buen análisis y preparación de la actividad a realizar con el usuario:

P2: Alguien que... también haya “metido la patita”

E25: Yo...yo un poquito...Bueno, es una tontería, pero bueno... Estábamos haciendo, una ficha, que teníamos que colorear diferentes formas en diferentes colores, por ejemplo, primero los cuadrados de color rojo, después, etc. ¿Qué pasa? Que me quedé sola un momento, y claro, yo no me leí toda la ficha. Entonces, los rombos y los cuadrados se parecían muchísimo. Y había un cuadrado que, ¡no había cuadrados! Sólo había rombos, triángulos y círculos. Pero para mí, había cuatro formas, había el cuadrado y el rombo. (Risas de E25 y estudiantes). Entonces, un usuario terminó de colorear las dos primeras formas y le dije: “¡Ahora tiene que colorear los cuadrados de color naranja! Y le di el naranja. ¡Pero no había cuadrados! Entonces, el coloreó lo que parecían cuadrados, pero realmente eran otra cosa. Entonces, me pasó esto, que le alteré un poco el proceso de la ficha. ¡Pero solo con esta persona! El resto bien. (Risas de E25 y estudiantes).

P2: ¿Y qué hemos aprendido, al equivocarnos? (Obs, P2.2S3 Ep1, D163).

Es importante que los docentes sean conscientes de que, entre los desafíos que deberán afrontar cuando busquen implicar a los estudiantes en procesos de aprendizaje reflexivo, está la baja disposición y reticencia a reflexionar de algunos de ellos (Gallagher et al., 2017), pero también es conveniente tener presente que el nivel descriptivo forma parte de la reflexión y que las preguntas de los docentes y las aportaciones de los compañeros pueden actuar como *detonantes* de esta (Brockbank y McGill, 2008; Domingo Roget, 2018; Glyn et al., 2016). Además, como afirman Anne Brockbank e Ian McGill (2008) “cuando los estudiantes han tenido la experiencia del diálogo reflexivo para promover su aprendizaje y se les haya presentado un modelo eficaz del proceso, estarán en condiciones de emprender entre ellos un diálogo reflexivo” (p. 20). Esta función de experiencia reflexiva la puede desempeñar la propia tutoría y los modelos pueden ser las reflexiones de los docentes y los compañeros en el seno de esta.

Además, los estudiantes que se identifican como poco reflexivos, aunque reconocen que los aprendizajes que se realizan en las tutorías son profundos, paradójicamente, cuestionan que sea necesario profundizar tanto en la reflexión, opinan que a veces las sesiones les resultan pesadas y que, en ocasiones, pueden sentirse bloqueados:

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

E16: Por mi parte, creo que va con la forma de ser la persona. Yo, por ejemplo, no soy muy de reflexionar, entonces la persona que reflexiona mucho y... es, a mí, como que me agobia un poco. Casos más sencillos, que explican en qué me siento aludida, y eso sí que me llega más y me interesa. Pero cuando hay tanta reflexión, yo ya... (Ent, GE4, D89).

E25: A mí se me hace larga porque hacemos una reflexión sobre la reflexión de la reflexión, y llega un punto que, que, que dices: “¡Ostras!, ¿Es necesario, reflexionar tanto, todos de todo?” (Ent, GE7, D147).

E25: (...) Y, a veces, algunas preguntas, es que, es lo que he dicho, que había algunas preguntas, que era como... ¡Es que yo me bloqueo, cuando me hacen reflexionar tanto! Entonces, era como: “Ñi, ñi, ñi, ñi...” ¡Esto es lo que más me ha costado! (Ent, E25, D184).

La base de conocimiento que tiene disponible el estudiante también puede influir en su disposición a reflexionar. Las profesoras reconocen que, cuando los estudiantes no cuentan con el conocimiento esperado, resulta difícil guiar su razonamiento y reflexión en la dirección adecuada. Esto provoca que, en algunos casos, deban abandonar las interrogaciones didácticas y recomendar a los estudiantes que realicen trabajo fuera del aula, como lecturas o revisiones de materiales de las asignaturas que ya han cursado. Preguntada la profesora P1 por una de estas situaciones observada en una sesión, esta argumenta:

P1: (...) Por eso le dije ¿has hecho los deberes? Yo pienso que necesitaría tener claro cómo es un proceso de intervención y conocer bien el entorno donde está. Es que son bases. Yo creo que va más allá del hacer, que es lo que ella está planteando... (...) pienso que a nivel teórico hay un decalaje importante, que esto no facilita que razone el proceso. (Ent, P1, D61).

Se observa cómo la profesora considera que la causa de la dificultad de esa estudiante para reflexionar parte de su falta de conocimiento teórico.

7.4.3. El lugar de las emociones

Otras situaciones destacadas por las tutoras y los estudiantes, como ocasiones en las que es difícil reflexionar en las sesiones de tutoría, son aquellas en que los estudiantes se sienten sobrepasados y no pueden contener sus emociones.

Boud et al. (1985) sostienen que las emociones pueden ser una barrera para el aprendizaje y, por tanto, es importante que los estudiantes tomen conciencia de ellas, comprendan su significado y encuentren la manera de “descargarlas, transformarlas

o celebrarlas” (Boud et al., p. 37). En esta línea, cuando los estudiantes comparten situaciones de la práctica que les están inquietando por diferentes razones, tales como encontrarse ante usuarios con determinadas características —físicas, psíquicas o comunicacionales— o experimentar dificultades en la relación con los profesionales del equipo, las profesoras frecuentemente intentan explorar qué les preocupa y facilitar que se den cuenta de lo que les ocurre y, asimismo, que reflexionen sobre sus emociones, sentimientos y conductas. De esta manera se pretende ofrecer a los estudiantes un espacio para que los identifiquen, nombren e indaguen en su significado. En estos casos puede suceder que los estudiantes no sean conscientes de lo que les está movilizándolo emocionalmente, que no puedan contener sus emociones y que lleguen incluso al llanto. Aunque la toma de conciencia de estas emociones forma parte de los procesos reflexivos, puede obstaculizar la reflexión del propio estudiante en el aula y la del resto del grupo que se ve afectivamente implicado.

A continuación, se presenta un fragmento de una sesión de tutoría en donde se ejemplifica cómo pueden aflorar estas emociones y su impacto en el desarrollo de la tutoría. Las diferencias que los estudiantes observan en ocasiones entre la lógica académica y la lógica profesional en contextos reales puede ser origen de tensiones que tienen el potencial de convertirse en una oportunidad de aprendizaje y de construcción de la identidad profesional, si son abordados en espacios de reflexión que permitan analizarlas (Andreozzi, 2011). Esta es la intención de P2 cuando, previo al fragmento que se presenta, tomando como punto de partida una experiencia que había sido compartida por una estudiante, preguntó al grupo cómo se posicionarían o actuarían ellos si llegasen a trabajar a una institución cuyo funcionamiento no estuviese alineado con su conceptualización de cómo deben ser las intervenciones. Siendo esta una tensión que aflora frecuentemente en las tutorías, la tutora preguntó con el propósito de que los estudiantes reflexionasen al respecto. En ese contexto y tras la intervención de varios compañeros, E14 pide la palabra. E14 es una estudiante que en las tutorías previas había manifestado que, en estas estancias prácticas, estaba sintiéndose muy desafiada éticamente porque las intervenciones de terapia ocupacional que observaba entraban en conflicto con su concepción de la profesión:

E14: Yo tengo un gran problema, en comparación con las otras prácticas, con la reflexión. Eso tiene que ver con la terapeuta ¿no? Porque escribí reflexiones, casi a diario, durante las primeras tres semanas y decidí borrarlas porque eran una mentira, así de claro... Mentira en el sentido de que no eran sinceras... Era un intento de, de poner algo que me parece realmente horrible y superpoco ético y que me

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

enfada y que me indigna, y que...saca ese lado de mí que dice “Uff es que, ¿cómo puede ser esto?” ... e intentar ponerlo en palabras que no ofendieran a nadie, ponerlo suave, y no... uff, no ser, no ser negativa, siempre intentar sacar lo positivo de cada situación... Pero es que, estaba dejando a la terapeuta tan... que me lo leí luego y digo: “Pero es que estoy en un sitio perfecto de prácticas... No tiene nada que ver con lo que está ocurriendo a diario”. Lo quité todo y volví a empezar a escribir ¿no? Pero, me cuesta mucho la reflexión porque, reflexiono mucho y pienso mucho, avanzo mucho, pero como siempre vuelve al mismo punto que es: estar muy cómodo, con muchas cosas privadas dentro de un horario de trabajo... Me parece como... estúpido volver a reflexionarlo, pero es que cada cosa vuelve a esto. Todo lo que me pasa durante la semana, que me choca, que pienso, puedo volver a unirlo todo a la misma reflexión. Lo que tiene que ver con los principios de justicia, autonomía, todo lo que tiene que ver con la ética, entonces es como... me siento delante del ordenador y digo si he pensado muchas cosas y uff, y es que no sé por dónde coger y me pone muy nerviosa ¿eh? (Risa nerviosa).

P2: ¿Por qué?

E14: Uffff...

P2: ¿De qué tienes miedo?

E14: De dejarla mal. Es que no quiero.

P2: Vale...

E14: ¿Sabes? Es que me está afectando mucho ahora...

P2: Es decir, tú estás viendo cosas que te están contrariando éticamente...

E14. (Emocionada, rompe a llorar) ¿Puedo salir? (Sale del aula) (Obs, P2.1S5 Ep1, D124).

En la práctica, los estudiantes pueden experimentar conflictos éticos con una doble vertiente, por una parte, la lealtad hacia la institución y el tutor de prácticas y, por otra, el compromiso ético hacia los usuarios (Doherty, 2016). De las palabras de E14 se infiere que este tipo de conflicto ético es lo que está subyacente y lo que parece ser un obstáculo para la reflexión y una dificultad para la redacción de su memoria reflexiva, provocando, además, angustia a la estudiante. Cuando lo relata en la tutoría afloran las causas de esas dificultades, de las que no era consciente. También emergen las tensiones y la angustia que ha experimentado durante esos días y la estudiante rompe a llorar, debiendo abandonar la tutoría. En la entrevista posterior, cuando se le pregunta por esta situación, la estudiante explica:

E14: Es que realmente vine de superbuen rollo la semana pasada, estaba supermotivada, porque había encontrado un marco de referencia, venía superbien, y muy a gusto y no, no sabía que estaba tan mal. Sé, que por un lado... A ver ahí entran muchas cosas: soy muy exigente, me gusta llevar las cosas al día, cosa que con el diario no conseguía, porque no sabía cómo afrontarlo. Es decir, sí que estaban las

reflexiones, pero..., a la vez no estaban acabadas, no lograba sacar ninguna conclusión, no me quería sentar para pensar, porque... para sentarme y acabar estando de mal rollo, pues prefería no sentarme. Que sí, que al final es lo que hacía falta, pero no lo afrontaba, no lo afrontaba, con que... (Ent, E14, D122).

Se observa cómo E14 se sorprendió de su reacción en la tutoría porque esa semana había estado muy motivada y porque, a pesar de que no era capaz de afrontar la escritura de su diario, le parecía estar bien en su centro de prácticas. Por consiguiente, la tutoría actuó como *detonante* y facilitó que aflorase una inquietud que había estado subyacente durante esos días, de la que no era del todo consciente y que estaba bloqueando su proceso.

Al respecto cabe señalar que, si bien la estudiante debió abandonar la tutoría y no pudo continuar con la reflexión en esos momentos, sus palabras en la entrevista posterior revelaron cómo E14 había continuado reflexionando y la dirección que habían tomado sus reflexiones:

E14: Hay como una contradicción. Por un lado, hago casi todo lo que hace la terapeuta, pero luego me voy a casa y escribo sobre ello.

I: Ummhumm (Asentimiento).

E14: No sé... si me explico...

I: ¿Como que no te sientes honesta o tienes un dilema...?

E14: Sí, es que, claro, ¡es que yo esto no lo haría! Pero en parte lo estoy haciendo, la acompaño a desayunar cuando ella a las once y media se va a tal sitio, venimos veinte minutos tarde de desayunar... Claro, yo puedo decir a las nueve y media: "Son y media" Claro, yo puedo avisar la hora, más o menos, diciendo: "Oye tendremos que subir, ¿no? Nos están esperando" Hasta un cierto punto, si no se... Claro, es el rol de estudiante, ¿no? Pero, yo llevo igual desde las nueve y media, yo subo igual a las diez, igual esta media hora tampoco no he estado haciendo mis prácticas, tal como lo debería estar haciendo. Entonces, sí, es como llegar a casa y decir: "Vale, yo he hecho esto. ¡Es que yo también lo he hecho! ¿Ahora lo describo y lo critico?" ¿Sabes qué quiero decir? No es sólo por lado positivo, sino por esta contradicción de: "Soy su perro faldero, hago todo lo que hace ella. Llego a casa y escribo sobre ello". (Ent, E14, D122).

De esta manera, el conflicto ético y las emociones provocadas por este en la estudiante, de las que tomó conciencia en la tutoría, han pasado de ser un obstáculo a convertirse en una oportunidad para la reflexión. El dilema que le generan las actuaciones de la tutora de prácticas, que no considera adecuadas, y su comporta-

miento ante ellas han desencadenado una reflexión sobre su rol y responsabilidad como estudiante de prácticas. En sus palabras se refleja el conflicto que experimenta cuando, por un lado, como parte de su proceso de apropiación del rol profesional, emite juicios sobre las actuaciones que observa y plantea cómo actuaría ella, y, por otro lado, actúa para mantenerse dentro de lo que ella considera los límites de su rol como estudiante. Se puede observar cómo ese conflicto genera en la estudiante una situación de bloqueo y resistencia, de la que no era del todo consciente y que no ha podido resolver durante la semana. La tutoría la acompaña en su proceso reflexivo y facilita, así, que tome conciencia de sus emociones y sentimientos. Aunque se produce una situación en que no puede contenerlas y esto, en un primer momento supone un freno, finalmente actúa como un *detonante* de su reflexión.

Preguntada por estas situaciones, la profesora P2 afirmó que es importante que en las tutorías haya espacio para trabajar los aspectos emocionales. También expresó que es difícil saber cómo van a afectar a los estudiantes. Además, manifestó que, cuando un estudiante muestra este tipo de emociones confusas o intensas es complejo hacer contención y gestionar la tutoría, que los docentes no reciben formación al respecto y que la manera de afrontar estas situaciones depende en gran medida de la personalidad y experiencia de la tutora:

P2: (...) Lo que es muy difícil es, como tutora, controlar el impacto que tienen en todos los estudiantes estas situaciones. En las tutorías había situaciones en las que ha aflorado lo emocional, la angustia que los estudiantes estaban sintiendo... Otra cosa es que... no te forman para gestionar todo esto. Es decir, yo tiro de mi experiencia y de mi propio carácter. La forma en cómo yo gestiono esto puede ayudar, más o menos, a unos estudiantes, pero a otros no. (Ent, P2, D69).

P2: Entonces, bueno, realmente unas, varias situaciones de angustia, que salieron, que permitieron trabajar cosas que son importantes y que tienen mucho valor, que afloran que salgan. (...) Y, hacer la contención en esos momentos, de alguna forma, digamos que se abre la caja de pandora, hace más compleja la gestión de la tutoría. (Ent, P2, D129).

En esta línea, algunos autores (Boud y Walker, 1998; San Rafael Gutiérrez, 2016) afirman que responder de forma adecuada a las emociones expresadas por los estudiantes en el aula requiere conocimiento y experiencia y que puede ser útil participar en sesiones de reflexión grupal con compañeros para compartir experiencias y estrategias. Además, es importante que el docente sepa cuáles son los límites de su propia habilidad y de su rol docente y, si se da el caso, derive al estudiante a los otros profesionales (Boud y Walker, 1998; Brockbank y McGill, 2008).

CAPÍTULO 8:

Conclusiones, limitaciones y líneas
de investigación futura

8.1. Conclusiones

El propósito de la investigación era comprender la dimensión reflexiva de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional de la EUIT y qué significados otorgan a esta los principales actores, los estudiantes y las tutoras.

A continuación, se exponen las conclusiones estructuradas a partir de los elementos y estrategias que se han mostrado como esenciales para el aprendizaje reflexivo en las tutorías, incidiendo en cómo facilitan u obstaculizan la reflexión y en la percepción de los estudiantes y tutoras sobre cada uno de ellos.

El **escenario** del aprendizaje reflexivo en las tutorías de Prácticum II se revela como un espacio complejo, flexible y dinámico en el que confluyen y se interrelacionan los componentes que han emergido como fundamentales para que se produzcan los procesos reflexivos, es decir, el prácticum, la tutoría, el estudiante, la tutora, el marco interpretativo de esta y el grupo.

El **prácticum** es esencial en la formación de los terapeutas ocupacionales ya que permite que el estudiante aplique e integre los conocimientos teóricos, desarrolle destrezas y, muy importante, aprenda las formas de reflexión e indagación que utilizan los profesionales cuando resuelven los *casos únicos* de la práctica, a través de las que desarrollan su conocimiento práctico.

En las narrativas de los estudiantes se deja entrever cómo, en la práctica, tienen una doble escucha, prestando atención a lo que está pasando a la vez que a la teoría. De esta manera, van comparando lo que pasa en la práctica con los aprendizajes realizados y, a partir de ahí, por una parte, reflexionan sobre las diferencias entre lo aprendido desde la teoría y la práctica y, por otra, ejecutan y reflexionan sobre su ejecución o toman conciencia de que no saben cómo ejecutar, provocándose igualmente un proceso reflexivo. Estos procesos van contribuyendo a la *construcción del rol profesional* de manera progresiva.

Los estudiantes valoran que la práctica les permita aplicar la teoría en contextos reales, donde toman conciencia de la importancia del conocimiento teórico, hacen

relevante aquel del que disponen y también identifican sus carencias y la necesidad de profundizar en algunos temas. Además, constatan que la práctica *va más allá de aplicar la teoría* y, algunos de ellos, toman conciencia de las oportunidades que esta les puede ofrecer de desarrollar su conocimiento práctico y de que, como parte del proceso de profesionalización, van construyendo, a partir de la teoría, su estilo profesional propio. La práctica es vivida por algunos estudiantes como una oportunidad para comenzar a desarrollar *su rol, su identidad y su arte profesional*.

Las profesoras igualmente perciben que el prácticum permite aplicar e integrar la teoría y, también, que los estudiantes deben activar procesos reflexivos para *el hacer*, es decir, para realizar sus intervenciones y resolver las situaciones que se encuentran en la práctica. Por otra parte, relacionan la medida en que se desarrollan los aprendizajes con las características del contexto donde los estudiantes realizan la práctica como, por ejemplo, las posibilidades que les ofrece de experimentar más allá de lo conocido y, también, con las habilidades del propio estudiante, entre ellas, su capacidad de reflexionar y profundizar en sus aprendizajes.

En cuanto a la evolución de los estudiantes en la práctica, las tutoras afirman que el rol de estos pasa de ser más observador a asumir más tareas y desempeñar un rol más próximo al profesional. Consideran que la reflexión sobre las propias ejecuciones y, también, sobre lo que observan en los profesionales y en sus compañeros contribuye a su profesionalización. También valoran el papel que tiene el reconocimiento y la satisfacción por los logros en el desarrollo del rol profesional de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes también observan que, en la trayectoria del prácticum, de forma progresiva adoptan un rol más activo y que gradualmente se sienten más libres y competentes para realizar sus propias intervenciones, desarrollando así una mayor autonomía y posicionándose como futuros profesionales. Además, el contexto de la tutoría, en que comparten con sus compañeros, afianza ese *proceso de autonomía y profesionalización*. En este sentido, los estudiantes expresan que en las tutorías se da una evolución, pasando de estar más centradas en compartir experiencias y en hacer un seguimiento del trabajo, con muchas pautas y orientaciones por parte de la tutora, en el segundo curso, a focalizarse más en el posicionamiento profesional y en la reflexión de los estudiantes, en el tercero.

Por su parte, **la tutoría** está concebida como un *espacio para reflexionar* y la forma en que se plantean y orientan las sesiones va dirigida, en gran medida, a este objetivo.

Los contenidos de las sesiones se centran en elementos que han sido objeto de estudio y debate a lo largo de la historia de la terapia ocupacional y que los teóricos de la profesión consideran clave en la formación de los profesionales, entre ellos, el razonamiento clínico y el aprendizaje de este, la relación teoría-práctica o el desarrollo de la identidad profesional. Además, parten del propio interés de las tutoras por la praxis de la profesión y han sido fruto de la reflexión de estas, tanto individual como compartida, sobre los contenidos que se consideraba relevante tratar y sobre lo que iba aconteciendo en las tutorías a lo largo de los años, sumándose así al desarrollo del área de docencia en la profesión.

Se observa que, tanto los objetivos como la forma en que se plantean las sesiones, están alineadas con teorías constructivistas, centradas en la persona, y de aprendizaje experiencial y reflexivo ya que se contemplan elementos fundamentales de estos enfoques, como son la concepción del aprendizaje como una construcción individual mediada por los otros en un entorno facilitador, la experiencia como punto de partida del aprendizaje, la reflexión sobre esta como clave para que se produzca este aprendizaje, y el estudiante como participante activo y responsable.

En las tutorías los estudiantes comparten y reflexionan sobre temas y situaciones de la práctica que les son especialmente *significativos*, porque son de su interés y les han movilizado de alguna manera. La mayoría de ellos han expresado que tenían intención de compartirlos, lo que sugiere que los estudiantes han reflexionado al respecto durante la semana; pero en otros casos, la necesidad de compartir surge de manera inesperada, durante el despliegue de la sesión de tutoría, lo que lleva a suponer que ha sido la propia situación de tutoría la que ha actuado como detonante de la reflexión.

Se aprecia cómo los *detonantes de la reflexión* en los estudiantes son la sorpresa, el logro o el no saber qué hacer y la mayoría apuntan a temas esenciales en la práctica profesional del terapeuta ocupacional, como la relación con los usuarios y los profesionales, hacer frente a situaciones de personas con niveles de dependencia

importantes o aspectos éticos, entre otros. Más allá de los temas relacionados directamente con la práctica, también plantean dudas y reflexiones sobre la elaboración de su trabajo escrito.

La *verbalización* en la tutoría supone una oportunidad de reflexionar ya que, el lenguaje, como reestructurador y regulador de los procesos cognitivos, obliga a reconsiderar las situaciones. La descripción de la experiencia permite que los estudiantes reconstruyan su discurso y, a través de un diálogo entre narración y experiencia, que es mediado por los procesos reflexivos, le atribuyan nuevos significados. Estas verbalizaciones se constituyen en *descripciones de la acción y reflexiones sobre la descripción de la acción* que, además de ser reflexiones en sí mismas, representan oportunidades para que el *diálogo* con la tutora y el resto de los compañeros actúe como *detonante* y los estudiantes puedan *subir por la escalera de reflexión o desplazarse de una dimensión reflexiva a otra*, provocándose así, continuas espirales reflexivas. De esta manera, *la tutoría tiene una función doble*, por una parte, facilita una reflexión más profunda sobre lo que ha acontecido durante la semana y, por otra parte, actúa como desencadenante de nuevas reflexiones, bien en la propia tutoría o bien a posteriori. Además, en las verbalizaciones de los estudiantes se aprecia cómo, en sus intentos de ordenar su pensamiento, van desplegando diferentes tipos de *razonamiento clínico* (procesal, interactivo, ético y narrativo). Las profesoras parten de estos razonamientos explicitados por los estudiantes para abrir nuevas líneas de reflexión en las tutorías.

Los estudiantes y las tutoras expresan que los encuentros semanales de las tutorías de Prácticum II son una *valiosa oportunidad de reflexionar y de aprendizaje*, tanto sobre la reflexión como a través de la reflexión.

Las tutoras manifiestan que en las tutorías se busca que los estudiantes reflexionen y conceden especial relevancia a la posibilidad que les ofrece de *reflexionar sobre sus experiencias*. Las consideran el espacio idóneo para que los estudiantes, lejos de la práctica, reflexionen sobre aspectos clave de la construcción del rol profesional que no se atreverían a plantear en la institución de prácticas y, también, el lugar donde pueden ser guiados en esa reflexión. Señalan que la *verbalización* de lo que les ha sucedido durante la semana posibilita que los estudiantes reflexionen, especialmente aquellos que no tienen hábitos reflexivos. Opinan que, frecuentemente, los estudiantes intervienen por imitación, inercia u obligación y que promover una

buena reflexión sobre la acción facilita unos aprendizajes sólidos. Su intención en las tutorías es fomentar que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones y que, ante las dudas, sean ellos mismos quienes formulen sus propias respuestas argumentadas. Por otra parte, opinan que compartir con los compañeros, además de brindarles la oportunidad de reflexionar sobre temas que posiblemente no se plantearían a título individual, facilita *la reflexión grupal* sobre la experiencia vivida y permite a los estudiantes contrastar puntos de vista y formas de actuar ante situaciones similares que orientarán sus actuaciones futuras.

Por su parte, los estudiantes reconocen el valor de disponer de un espacio lejos de la práctica en que poder *detenerse a reflexionar* sobre lo acontecido durante la semana, lo que les permite *pensar y repensar*. Opinan que la *verbalización* les ayuda a reflexionar y expresan que las preguntas y comentarios de sus compañeros favorecen que continúen reflexionando y también les proporcionan feedback y respuestas a sus interrogantes. Asimismo, manifiestan que las situaciones que comparten sus compañeros actúan como *detonantes* de la reflexión, llevándolos a plantearse cómo lo han hecho o cómo lo harían ellos en situaciones similares. Además, una vez finalizada la tutoría pueden continuar reflexionando sobre los temas planteados.

Sobre el rol del **estudiante**, en la línea de las perspectivas constructivistas del aprendizaje y de enfoques centrados en el estudiante, las tutorías se plantean como un *aprendizaje centrado en el estudiante* en que este tiene un *rol activo y comprometido*.

Las tutoras consideran que la función de las tutorías es acompañar al estudiante y que son ellos quienes deben *tomar responsabilidad* y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Señalan que el nivel reflexivo del estudiante y su disposición a compartir sus reflexiones en las tutorías influirá en su aprovechamiento de estas. También valoran como importante que los estudiantes tengan *una actitud de escucha activa y reflexiva* y que se den apoyo unos a otros mediante el feedback

Los estudiantes también opinan que es necesario tener un *rol activo* y son conscientes de su responsabilidad en el aprendizaje que se genere en las tutorías. Asimismo, opinan que para que se produzca la reflexión es importante una *disposición a reflexionar* y a compartir las experiencias y reflexiones con los compañeros. Además, consideran que su rol activo no se limita al espacio de la tutoría, también

lo relacionan con el trabajo que realicen día a día, tanto a nivel autónomo como en la práctica, ya que este facilitará que los temas que surjan en la tutoría sean más significativos y las aportaciones de los compañeros más enriquecedoras. Finalmente, destacan la importancia de *una actitud* de diálogo, de escucha, comprensión y respeto hacia sus compañeros para enriquecerse y para sentirse libres de compartir sus reflexiones y argumentaciones.

Por su parte, la elaboración del trabajo escrito de evaluación supone a los estudiantes un proceso de abstracción y de reflexión profunda para destacar los aspectos experienciales que pueden ser relacionados con la teoría y para elaborarlos. Las tutoras consideran que es importante que tomen decisiones de manera autónoma y argumentada de cómo realizarlo, pero observan que los estudiantes experimentan dificultades en esta toma de decisiones y las atribuyen, en parte, al tipo de aprendizaje que realizan a lo largo de su proceso educativo. Por su parte, los estudiantes, expresan que, aunque la autonomía en la toma de decisiones les suele comportar una mayor dificultad, parte de su rol es realizar esta elaboración propia y que es clave para que se produzca la actividad reflexiva. Asimismo, al igual que las tutoras, relacionan las dificultades en la toma de decisiones con la forma en que están habituados a aprender, con actividades muy pautadas y sin necesidad de tomar decisiones sobre lo que es relevante para su aprendizaje.

En cuanto al **tutor académico**, se considera que, en el aprendizaje en el prácticum, este juega un rol esencial para *guiar y acompañar* al estudiante desde la distancia y para *facilitar su reflexión*.

En las tutorías de Prácticum II, las docentes utilizan estrategias didácticas dirigidas a *explorar* los intereses, las preocupaciones y las comprensiones de los estudiantes con el propósito de discernir cuál es la línea más oportuna a seguir para acompañarlos y facilitar su reflexión. También hacen uso de herramientas didácticas que tienen la finalidad de *fomentar los diálogos y la reflexión*, tanto la individual como la grupal.

Las tutoras y los estudiantes participantes en esta investigación reconocen que uno de los roles de la tutora en las tutorías es el de *acompañar* a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Para las tutoras ese acompañar implica atención a y exploración de las comprensiones y necesidades de los estudiantes para ajustar los temas que se tratan en las tutorías. Esto supone un conocimiento de los estudiantes, de

cómo aprenden y de los procesos individuales que realizan para valorar y graduar cómo facilitarles el aprendizaje. Para poder acompañar al estudiante, las tutoras también necesitan detectar en qué momento se encuentra en su proceso de aprendizaje y, asimismo, facilitar que el propio estudiante lo identifique y guiarle para que continúe avanzando, indicándole el camino y estimulándole a que experimente, orientándole, de esta manera, en su proceso. Los estudiantes son conscientes de la flexibilidad de las tutoras para ajustar los contenidos de las tutorías y aprecian que estas les realicen ese acompañamiento adaptándose a las necesidades del grupo.

Otro rol de la tutora que se ha reconocido como relevante, tanto por estudiantes como por tutoras, es el de *fomentar y moderar la participación* de los estudiantes en la tutoría. Partiendo de la premisa de que haya flexibilidad para adaptarse a las necesidades del grupo, consideran que es importante que, en un momento dado, la tutora redirija hacia los contenidos y vele por que todos los estudiantes participen. Los estudiantes reconocen el valor de esa capacidad de la profesora de implicar a todo el grupo en las temáticas planteadas por estudiantes individuales.

Se observa, así, que tanto estudiantes como tutoras valoran la *atención y cuidado* de las profesoras hacia las necesidades del grupo en general a la vez que hacia las individuales de cada estudiante.

Otro rol destacado por estudiantes y tutoras es el de *facilitar la reflexión*. Las profesoras consideran que la tutoría es un espacio para reflexionar y uno de sus roles principales es facilitar la reflexión. Como parte de este rol, la tutora, más que dar respuestas o decir qué se debe hacer, formula preguntas para estimular el razonamiento del estudiante y que tome en consideración su propio pensamiento. Por su parte, los estudiantes se manejan con la expectativa de que en las tutorías se reflexiona y, en concordancia, consideran clave el rol de la tutora como facilitadora de la reflexión y, aunque a veces se sienten presionados por las preguntas de la profesora, reconocen como valioso que esta les cuestione para fomentar esta reflexión.

Además, los estudiantes consideran que la tutora tiene un papel importante para *crear un ambiente distendido* y aprecian sentir que no son juzgados o sancionados por cometer errores y, también, que no se les fuerce a participar. Por otra parte, opinan que la construcción de ese clima de confianza también depende del grupo y de si han trabajado conjuntamente en el pasado y cómo lo han hecho.

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El rol de la profesora en las tutorías es *complejo* y para ejercerlo es necesario un *alto nivel de competencia*. Tanto tutoras como estudiantes opinan que esta debe tener capacidad reflexiva y conocimientos disciplinares, de la trayectoria curricular de los estudiantes, de los contextos de la práctica y de los propios estudiantes. Además, consideran necesario que cuente con habilidades de comunicación y de dinamizar el grupo, creando un clima de confianza y, también, flexibilidad para responder a las necesidades del grupo y guiarlos.

Además, se ha observado que, dado el carácter grupal, dinámico, flexible y dialógico de las tutorías, la tutora activa frecuentemente procesos de *reflexión en la acción* para ir realizando diagnósticos *in situ* e ir ajustando sus acciones y, también, que estos diagnósticos los fundamenta en un conjunto de concepciones que son parte de su conocimiento en la acción y constituyen su **marco interpretativo**. Del análisis de esas *concepciones* han emergido cuatro dimensiones: las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, las concepciones sobre la práctica, las concepciones sobre los estudiantes y las hipótesis sobre el estudiante.

El **grupo de tutoría** aporta una perspectiva poliédrica, facilitando que se generen diferentes espirales de reflexión, bien al compartir las propias experiencias, encuadrar los problemas y buscar solución a estos desde diferentes perspectivas, o bien cuando las situaciones que presentan los compañeros actúan de detonantes, de manera que los diálogos invitan a reflexionar sobre temas que no habían hecho significativos o a realizar reflexiones más profundas.

Tanto tutoras como estudiantes conciben que *el grupo es una pieza clave en el escenario de las tutorías* de Prácticum II.

Para las tutoras, realizar la tutoría en grupo es *más enriquecedor* que hacerla de manera individual. La conciben como una oportunidad para que los estudiantes expresen y compartan experiencias y para que aprendan de y con los iguales. Encuentran muy valiosos los aspectos grupales y fomentan que los estudiantes *conecten y comparen experiencias, se den feedback y realicen reflexiones conjuntas*.

Se ha constatado que en las tutorías utilizan estrategias didácticas —“Abrir pregunta al grupo”, “Colocarse en segundo plano” o “¿Cómo actúa el TO?”, entre otras— dirigidas a fomentar los diálogos y la reflexión en el grupo, especialmente cuando piensan

que son temas que frecuentemente tensionan a los estudiantes o que pueden ser de interés. Además, partiendo del conocimiento que tienen sobre las instituciones, fomentan que los estudiantes compartan, trabajando tanto sobre las similitudes como sobre las diferencias para favorecer que se desencadenen procesos reflexivos.

En general, los estudiantes entrevistados manifiestan que la metodología de las tutorías facilita que compartan información con el grupo y aprendan sobre las intervenciones que se realizan en otras instituciones. Les resulta enriquecedor *compartir*, tanto sobre instituciones que son similares a aquellas en que están realizando su práctica como sobre las que son diferentes. También aprecian la oportunidad que la tutoría les ofrece de compartir las emociones, las dificultades y los logros y, de esta manera, comprobar que las vivencias que experimentan sus compañeros son similares a las suyas, identificándose con ellos. Asimismo, reconocen el valor de la *reflexión en grupo* y en sus relatos se puede apreciar cómo, tanto cuando son ellos los que presentan situaciones como cuando escuchan las que presentan sus compañeros se desencadenan procesos reflexivos. Cuando los estudiantes exponen sus propias experiencias, el diálogo les facilita *profundizar en la reflexión* y, también, *abrir nuevas vías de consideración*, ampliando las posibilidades de reflexión. Cuando escuchan experiencias que presentan sus compañeros, a menudo se preguntan cómo lo harían ellos en esa situación, de manera que la experiencia relatada por un estudiante actúa como *detonante* de la reflexión para los otros.

Por otra parte, las tutoras y los estudiantes subrayan la importancia de la *participación* de estos en las tutorías. Los estudiantes participan como respuesta a las preguntas que la docente dirige al grupo en general o, de manera individual, a alguno de ellos. También pueden hacerlo espontáneamente durante las intervenciones de sus compañeros. Las participaciones suelen ir dirigidas a presentar sus propias situaciones y, también, cuando están presentando sus compañeros, pueden tener el objetivo de clarificar las dudas que les surgen sobre aquello que están exponiendo o el de ayudarles a resolver sus problemas, bien dándoles recomendaciones o bien haciéndoles preguntas para orientarles.

Los estudiantes expresan que participan cuando se reconocen o encuentran semejanzas con lo que comentan los compañeros, debido a que están experimentando o han experimentado situaciones que perciben como similares. Por el contrario, manifiestan que no participan cuando sienten que sus compañeros no podrán ayu-

darles a resolver sus problemas y, también, cuando temen ocupar demasiado tiempo de tutoría, no dejando espacio a sus iguales.

Tanto estudiantes como docentes manifiestan que para que los estudiantes se sientan libres de participar es esencial que se cree un *clima de confianza* y que tanto la tutora como los estudiantes tienen un rol fundamental en la creación de ese clima. Los estudiantes afirman que no sentirse juzgados o sancionados por cometer errores contribuye a crear un ambiente distendido.

De las sesiones en grupo, los estudiantes valoran como importantes para su aprendizaje las situaciones en que se generan diálogos entre ellos, a modo de *diálogos corales*, sin apenas intervención de la profesora, de manera que son ellos mismos quienes se hacen preguntas y se dan consejos y opinan que aprenden más cuando son ellos los que preguntan a sus compañeros sobre dudas que les surgen cuando explican sus experiencias. Por el contrario, en ocasiones, comentan que les resultan tediosas aquellas situaciones en que se va solicitando que todos los estudiantes vayan respondiendo por turno a la misma pregunta. De esta manera, valoran que en las sesiones se haga uso de la espontaneidad en la participación, que posiblemente esté íntimamente relacionada con sus motivaciones, en contraposición a una dinámica más estructurada que perciben como tediosa.

La percepción de tedio también puede estar relacionada con el tamaño del grupo. Las tutoras señalan que cuando han tenido un grupo de doce estudiantes este ha resultado demasiado grande y les ha costado dar a los estudiantes la oportunidad de expresarse a su ritmo y, al mismo tiempo, conseguir que la tutoría sea fluida y dinamizar al grupo en la dirección deseada.

Algunos estudiantes también consideran una debilidad de las sesiones en grupo la inquietud que les provoca en algunos momentos comprobar, por sus intervenciones, que algunos de sus compañeros van más avanzados en su proceso de aprendizaje.

El elemento nuclear de las tutorías son **los diálogos** que se producen entre la profesora y los estudiantes y de estos entre sí, en que se busca que los estudiantes compartan y reflexionen sobre las experiencias que les han sido significativas. El desencadenante de estos diálogos suele ser una pregunta de la profesora o un comentario de algún estudiante sobre el que la profesora y el grupo desean indagar

o comentar. En estas conversaciones, con el objetivo de facilitar los diálogos entre los estudiantes y la reflexión de estos, las docentes utilizan diversas **estrategias didácticas**: interrogación didáctica, responder con una pregunta, abrir pregunta al grupo, “colocarse en segundo plano”, “dar espacio”, “ve más allá”, “¿Cómo actúa el TO?”, recomendación, parafrasear, recapitular y validar.

La *interrogación didáctica* es la principal estrategia utilizada por las docentes. Consiste en una secuencia en que se van entremezclando diferentes tipos de preguntas —cerradas, abiertas, de seguimiento, sacudidas reflexivas, entre otras— e indicaciones de la docente con respuestas y preguntas de los estudiantes. Pueden implicar a la docente y tan sólo un estudiante concreto, o involucrar a más de un estudiante.

Las preguntas de las profesoras se han agrupado en cuatro categorías según el propósito con que estas han manifestado utilizarlas: para explorar, para facilitar la reflexión, para que el estudiante tome conciencia y se reafirme, y para guiar el razonamiento. En todos los casos, las docentes las formulan con la intencionalidad de que el estudiante tome su pensamiento y sus acciones, y también las de sus compañeros, como objeto de reflexión, buscando que active procesos cognitivos de orden superior para analizar, aplicar, sintetizar y evaluar, con la finalidad última de que lleguen a niveles de reflexión más profundos.

En cuanto al resto de *estrategias didácticas*, se ha observado que estas van dirigidas a:

- Fomentar los diálogos entre los estudiantes y que estos compartan, comparen y contrasten las experiencias de prácticas y las diferentes formas de resolver los problemas que se van encontrando. (“Abrir pregunta al grupo”, “Colocarse en segundo plano” y “¿Cómo actúa el TO?”).
- Permitir que el estudiante disponga de tiempo para elaborar sus respuestas y, también, aliviar la presión que puede sentir cuando la secuencia de interrogación se alarga (“Dar espacio” y “Colocarse en segundo plano”).
- Promover y orientar la reflexión de los estudiantes, en ocasiones, dando pistas y abriendo nuevas líneas y, en otras ocasiones, dirigiendo la atención hacia determinados aspectos que la tutora considera importantes. (“Recomendación”, “Ve más allá” y “Parafrasear”).

PARTE IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- Estimular que el estudiante tome conciencia de las estrategias que utiliza el tutor de prácticas para resolver situaciones complejas que exigen un nivel de competencia que el estudiante aún no ha alcanzado y que frecuentemente le resultan abrumadoras. (“¿Cómo actúa el TO?”).
- Recapitular y sintetizar lo relevante de una conversación para proporcionar a los estudiantes pistas sobre los aspectos clave trabajados y/o acerca de los que continuar reflexionando (“Recapitular”) y para confirmarles que sus argumentaciones son adecuadas (“Validar”).

Las preguntas de las tutoras ejercen la función de *detonantes de la reflexión y orientadoras de la dirección del razonamiento* de los estudiantes, actuando como *andamiaje*. Los diálogos facilitan que el estudiante verbalice sus propias argumentaciones, revise su razonamiento, reconstruya las situaciones vividas en la práctica y las analice en mayor profundidad, tomando su propio pensamiento como objeto de reflexión y realizando, por tanto, una mayor elaboración. Además, las estrategias utilizadas sugieren *atención y cuidado* de las docentes tanto a los estudiantes de manera individual como al grupo.

En ocasiones, las preguntas de las profesoras no alcanzan el objetivo perseguido por estas al formularlas. Ello puede ser debido a que no se ajusten a la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, bien porque se corresponden a niveles cognitivos superiores o porque el estudiante no ha realizado un trabajo previo de preparación y elaboración individual. A pesar de ello, en todos los casos se produce algún nivel de reflexión en el estudiante y, además, las preguntas proporcionan pistas que orientan las reflexiones de los estudiantes a posteriori, durante la semana.

Las profesoras han expresado que parten de la premisa de que el estudiante aprende más mediante el cuestionamiento y, en contraposición, tienen la concepción de que *dar respuesta* en vez de *devolver la pregunta* puede ser una debilidad, un error o un acto inconsciente en su actuación docente. Manifiestan que, aparte de esos casos, dan respuesta como último recurso, cuando consideran que el estudiante no podrá responder a pesar de su guía y también cuando perciben que este se siente muy presionado por las sucesivas preguntas. Además, mediante la formulación de preguntas buscan que estas sirvan como *modelo y entrenamiento* para que el estudiante aprenda a formularse las suyas propias.

Por su parte, los estudiantes, con frecuencia, captan la intencionalidad de las estrategias de las docentes y son conscientes de la *atención y el cuidado* de estas hacia ellos y hacia el grupo. Aprecian que las profesoras les formulen preguntas y que les inviten a encontrar sus propias respuestas en vez de proporcionárselas ellas. Manifiestan que ello les permite *abrir la posibilidad* a diferentes opciones de respuesta y, además, el ejercicio de reflexionar a partir de las preguntas de la profesora les sirve para *transferirlo* a otras situaciones. También valoran que las preguntas les ayudan a identificar elementos importantes de su razonamiento que deben *revisar*, les *abren puertas* a pensar en aspectos que no habían considerado y les invitan a *continuar reflexionando*. Finalmente, opinan que las preguntas de las tutoras son necesarias para realizar un diálogo crítico que los lleve a poner a prueba sus esquemas preconcebidos, diálogo que les resultaría difícil hacer sin esas preguntas. A pesar de ello, preguntados por los puntos débiles de las tutorías, manifiestan que, cuando la profesora insiste en las preguntas, les puede *generar duda, bloqueo o desorientación* y que, en esos casos, les es de utilidad si, más que hacerles una pregunta, les da una respuesta o una indicación clara y les invita a continuar pensando en ello en otro momento.

Los diálogos reflexivos de las tutorías implican procesos de *reflexión en la acción*, tanto por parte de las tutoras como de los estudiantes. La docente debe discriminar qué considera relevante de las contribuciones de los estudiantes y tomar decisiones *in situ* para ir ajustando sus preguntas y orientaciones de acuerdo con los diagnósticos que va realizando sobre la marcha a partir de estas contribuciones. Esta habilidad implica una *competencia dialógico reflexiva* por parte de la tutora, que debe ser capaz de mantener una *atención flotante* a las comprensiones de los estudiantes y a su conocimiento disciplinar a la vez que continuar el diálogo para dirigir el aprendizaje del estudiante. Se ha observado que el *marco interpretativo* de la docente juega un papel esencial en esta toma de decisiones. Por su parte, los estudiantes han de ser capaces de ir reflexionando sobre lo que le dice la docente a la vez que buscando en su conocimiento los argumentos, relacionándolos y sintetizándolos para ir dando respuesta a esta. Las preguntas de las profesoras (o de los compañeros en el seno del diálogo) van provocando diferentes *bucles de reflexión*, dotando a este proceso de mayor recursividad.

En cuanto a las dificultades u **obstáculos en la reflexión**, aparte de los que se han ido apuntando en estas conclusiones, cabe hacer mención específica a tres elemen-

tos que se han mostrado importantes, tanto en las observaciones de la investigadora como en los relatos de los participantes, y que han merecido un apartado específico en los resultados de la tesis. Estos elementos son: el marco interpretativo de la tutoría, la disposición del estudiante a reflexionar y el lugar de las emociones.

El *marco interpretativo de la tutoría* ha demostrado ser una herramienta fundamental para facilitar el acompañamiento y guiar las reflexiones de los estudiantes, pero, en ocasiones, puede dificultar la atención hacia aspectos importantes de la conversación y la tutora puede dejar de explorar las comprensiones y necesidades del estudiante, dirigiendo, por tanto, el diálogo en una dirección que no sintoniza con el estudiante y, en consecuencia, suponer un obstáculo para la reflexión.

Por otra parte, en las sesiones de tutoría se ha observado cómo, cuando los estudiantes carecen de una *predisposición a la reflexión*, frecuentemente sus intervenciones son de tipo descriptivo, lo que dificulta alcanzar niveles de reflexión profundos. Además, en las entrevistas, los estudiantes que se identifican como poco reflexivos, aunque reconocen que los aprendizajes que se realizan en las tutorías son profundos, paradójicamente, cuestionan que sea necesario profundizar tanto en la reflexión. Estos estudiantes también opinan que a veces las sesiones les resultan pesadas y que, en ocasiones, pueden sentirse bloqueados. Es importante que los docentes tengan presente que este es uno de los obstáculos que se pueden encontrar en las sesiones de tutoría, pero también cabe considerar que los diálogos con las tutoras y con los iguales pueden actuar como detonantes y como modelos de reflexión, también para estos estudiantes, y facilitar que puedan llevar a cabo aprendizajes más profundos en el futuro.

Otras situaciones destacadas por las tutoras y los estudiantes, como ocasiones en las que es difícil reflexionar en las sesiones de tutoría, son aquellas en que los *estudiantes se sienten sobrepasados y no pueden contener sus emociones*. Las emociones pueden ser una barrera para el aprendizaje y es importante que el estudiante tome conciencia de ellas y comprenda su significado. En las tutorías se pretende ofrecer un espacio para que los estudiantes identifiquen, nombren e indaguen en el significado de sus emociones, sentimientos y conductas. Por tanto, cuando los estudiantes se encuentran con situaciones que les inquietan por diferentes razones, las tutoras procuran facilitar las reflexiones en esa dirección. En estas situaciones puede suceder que los estudiantes no sean conscientes de lo que les está movilizan-

do emocionalmente, que no puedan contener sus emociones y que lleguen incluso al llanto. Aunque la toma de conciencia de estas emociones forma parte de los procesos reflexivos, en estos casos puede obstaculizar la reflexión del propio estudiante en el aula y la del resto del grupo que se ve afectivamente implicado. Cabe mencionar que puede suceder que, si bien estas situaciones suponen un obstáculo para la reflexión en el aula, también pueden actuar como *detonante*, facilitando que el estudiante tome conciencia de esas emociones y sentimientos y, a posteriori, reflexione al respecto, ascendiendo así por la *escalera de reflexión*. También se debe tener presente que responder de forma adecuada a las emociones expresadas por los estudiantes en el aula requiere conocimiento y experiencia y que es fundamental que los docentes busquen estrategias para adquirirlos. Además, es importante que el docente sepa cuáles son los límites de su propia habilidad y de su rol docente y, si se da el caso, derive al estudiante a los profesionales correspondientes.

8.2. Limitaciones de la investigación

En este apartado se presentan tres limitaciones del estudio que se consideran de especial relevancia.

En primer lugar, por razones personales y laborales de la investigadora, el proceso de investigación se ha alargado en el tiempo, por lo que los datos recogidos en el trabajo de campo pueden haber disminuido su vigencia. A pesar de ello, a la vista de los desarrollos teóricos y empíricos, se confía en que los resultados del estudio aún estén vigentes.

En segundo lugar, como se ha expuesto previamente en este documento, la investigadora es parte de la comunidad EUIT, lo que podría inducir cierto sesgo. Por una parte, esta influencia puede haber estado presente a lo largo de todo el proceso, desde las decisiones sobre qué información recoger hasta la interpretación de los resultados. Para minimizar esa influencia, la investigadora ha mantenido, en el transcurso de la investigación, una postura reflexiva con la finalidad de captar con la mayor fidelidad posible los significados de los participantes. Por otra parte, podría darse una dificultad, por parte de los participantes en el estudio, para diferenciar el rol habitual de la investigadora en la EUIT del que ha desempeñado en la investiga-

ción. Al respecto, cabe señalar que la investigadora ha prestado especial atención a los posibles indicios de confusión y, si era necesario, ha realizado las clarificaciones oportunas. Cabe suponer que, en conjunto, se hayan minimizado los posibles sesgos.

Finalmente, se considera necesario hacer mención a las limitaciones relacionadas con el propio diseño del estudio ya que, en los estudios de casos, si bien es posible obtener una comprensión profunda del fenómeno y, asimismo, generar nuevos significados y descubrir relaciones, también pueden existir dificultades para su transferencia a otros contextos. A fin de evitar estas dificultades, en el informe se han proporcionado descripciones detalladas, interpretaciones y reflexiones que faciliten al lector la comparación del caso con otros que conozca y, de esta manera, pueda aprender de él.

8.3. Líneas de futuro en investigación

Esta investigación ha permitido realizar una primera aproximación a la dimensión reflexiva de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional de la EUIT y a la comprensión de los significados que otorgan a esta los principales actores, los estudiantes y las tutoras. Por ello, este estudio podría tener una proyección en investigaciones orientadas a profundizar en la comprensión de, entre otros:

- El marco interpretativo de la tutora y su papel en el diagnóstico y actuaciones que efectúa en el seno de los diálogos en la tutoría.
- Las estrategias reflexivas que utilizan los estudiantes en las tutorías.
- La influencia del grupo y su dinámica en los elementos reflexivos en la tutoría.
- La influencia de los diferentes aspectos comunicacionales en la reflexión.
- Los aspectos del razonamiento clínico que emergen en las tutorías.

También se podría proyectar en investigaciones orientadas a explorar en qué medida las reflexiones realizadas en la tutoría se reflejan en los diarios reflexivos que los estudiantes efectúan como parte de la evaluación de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Accreditation Council for Occupational Therapy Education (ACOTE). (2018). Accreditation Council for Occupational Therapy Education Standards and Interpretive Guide 2018. *The American journal of occupational therapy*, 72(Supplement 2), 83. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.72S217>
- Adam, K., Peters, S., y Chipchase, L. (2013). Knowledge, skills and professional behaviours required by occupational therapist and physiotherapist beginning practitioners in work-related practice: A systematic review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 60(2), 76-84. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12006>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de Acreditación (ANECA). (2005). *Libro blanco título de grado en terapia ocupacional*. URJC/https://www.urjc.es/images/cndeuto/archivos/libro_blanco_aneca_to.pdf
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- American Educational Research Association (AERA). (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189x11410403>
- American Occupational Therapy Association (AOTA). (2020). Occupational therapy practice framework: Domain and process. Fourth Edition. *American Journal of Occupational Therapy*, 74(Supplement 2), 1-87. <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001>
- American Occupational Therapy Association (AOTA). (2022). *The Eleanor Clarke Slagle Lectureship Award*. <https://www.aota.org/community/awards/eleanor-clarke-slagle-lectureship-award>
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Apablaza, M. S. (2015). El desafío de formar: Una reflexión desde la práctica como formadora de terapeutas ocupacionales. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2015.38156>
- Asociación Médica Mundial (AMM). (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. 64a Asamblea General, Fortaleza, Brasil. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/#>

- Association of Canadian Occupational Therapy Regulatory Organizations (ACOTRO). (2011). *Essential Competencies of Practice for Occupational Therapists in Canada*. https://www.coto.org/docs/default-source/essential-competencies/3rd-essential-competencies_ii_may-2011.pdf?sfvrsn=2
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València.
- Bannigan, K., y Moores, A. (2009). A model of professional thinking: Integrating reflective practice and evidence based practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(5), 342-350. <https://doi.org/10.1177/000841740907600505>
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lumen.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Binyamin, G. (2018). Growing from dilemmas: developing a professional identity through collaborative reflections on relational dilemmas. *Advances in Health Sciences Education*, 23(1), 43-60. <https://doi.org/10.1007/s10459-017-9773-2>
- Bjerkvik, L. K., y Hilli, Y. (2019). Reflective writing in undergraduate clinical nursing education: A literature review. *Nurse Education in Practice*, 35, 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.11.013>
- Bonello, M. (2001). Fieldwork within the context of higher education: A literature review. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(2), 93-99. <https://doi.org/10.1177/030802260106400207>
- Boniface, G. (2002). Understanding reflective practice in occupational therapy. *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 9(8), 294-298. <https://doi.org/10.12968/bjtr.2002.9.8.13656>
- Borders, L. D. (2009). Subtle Messages in Clinical Supervision. *The Clinical Supervisor*, 28(2), 200-209. <https://doi.org/10.1080/07325220903324694>
- Boud, D., Keogh, R., y Walker, D. (1985). *Reflection, turning experience into learning*. Nichols Publishing Company Routledge Falmer.
- Boud, D., y Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- British Educational Research Association (BERA). (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research* (3.^a ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>

- British Educational Research Association (BERA). (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4.ª ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Brockbank, A., y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Brown, C. A., Bannigan, K., y Gill, J. R. (2009). Questioning: A critical skill in postmodern health-care service delivery. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(3), 206-210. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2008.00756.x>
- Brown, T., McKinstry, C. E., y Gustafsson, L. (2016). The need for evidence and new models of practice education to meet the 1000 hour requirement. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(5), 352-356. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12239>
- Burrows, D. E. (1997). Facilitation: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25(2), 396-404. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025396.x>
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 273-298. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1026>
- Carrier, A., Levasseur, M., Bédard, D., y Desrosiers, J. (2010). Community occupational therapists' clinical reasoning: Identifying tacit knowledge. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(6), 356-365. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2010.00875.x>
- Castillo Parra, S. (2014). *Práctica pedagógica de profesores/as expertos/as en la formación clínica de estudiantes de enfermería* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/54567>
- Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 155-181. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671>
- Cervero, R. M. (2008). Foreword. En B. A. B. Schell y J. W. Schell (Eds.), *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy* (1.ª ed., pp. VII-VIII). Lippincott Williams y Wilkins.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' response. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315-1346. <https://doi.org/10.1080/09500690600621100>
- Chou, C. L., Johnston, C. B., Singh, B., Garber, J. D., Kaplan, E., Lee, K., y Teherani, A. (2011). A "safe space" for learning and reflection: one school's design for continuity with a peer group across clinical clerkships. *Academic Medicine*, 86(12), 1560-1565. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31823595fd>

- Clarke, C., Martin, M., De Visser, R., y Sadlo, G. (2015). Sustaining professional identity in practice following role-emerging placements: Opportunities and challenges for occupational therapists. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/0308022614561238>
- Clarke, C., Martin, M., Sadlo, G., y De-Visser, R. (2014). The development of an authentic professional identity on role-emerging placements. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(5), 222-229. <https://doi.org/10.4276/030802214X13990455043368>
- Cohn, E. S. (1989). Fieldwork education: shaping a foundation for clinical reasoning. *The American Journal of Occupational Therapy*, 43(4), 240-244. <https://doi.org/10.5014/ajot.43.4.240>
- Cohn, E. S., Schell, B. A. B., y Blesedell Crepaeu, E. (2010). Occupational Therapy as a reflective practice. En N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. (pp. 131-157). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Colás Bravo, P., y De Pablos Pons, J. (2012). Aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación cualitativa. *Revista Española de Pedagogía*, 70(251), 77-92.
- Coll, C. (2014a). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (2.ª ed., pp. 29-64). Alianza Editorial.
- Coll, C. (2014b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (2.ª ed., pp. 157-186). Alianza Editorial.
- Coll, C., y Martí, E. (2014). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2.ª ed., pp. 67-88). Alianza Editorial.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos* (2.ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento. (1979). *Informe Belmont. Principios Éticos y Directrices para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/informe-belmont-spanish.pdf>
- Contreras, H. (1999). Relaciones entre las construcciones interrogativas, exclamativas y relativas. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 1931-1964). Espasa Calpe.

- Creek, J. (2007). The thinking therapist. En J. Creek y A. Lawson-Porter (Eds.), *Contemporary issues in Occupational Therapy: Reasoning and reflection* (pp. 1-21). Wiley.
- Creek, J., y Lawson-Porter, A. (2007). Introduction. En J. Creek y A. Lawson-Porter (Eds.), *Contemporary issues in Occupational Therapy: Reasoning and reflection* (pp. XVII-XXI). Wiley.
- Criado, M. J., Marcos, J. L., García, O., y Martínez, R. (2009). El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso: revista de educación*, 32, 201-220. <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4997/5164>
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó.
- Cubero, R., y Luque, A. (2014). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (2.ª ed., pp. 137-155). Alianza Editorial.
- Deslandes, R., Lucas, C., Hughes, M. L., y Mantzourani, E. (2018). Development of a template to facilitate reflection among student pharmacists. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 14(11), 1058-1063. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.11.010>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (2.ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1933).
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (3.ª ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938).
- Diez-Fernández, Á., y Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los alumnos durante las Prácticas Docentes. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 311-328. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200311>
- Dinkins, C. S., y Cangelosi, P. R. (2019). Putting Socrates back in Socratic method: Theory-based debriefing in the nursing classroom. *Nursing philosophy: an international journal for healthcare professionals*, 20(2), e12240. <https://doi.org/10.1111/nup.12240>
- Doherty, R. F. (2016). Práctica ética. En B. A. B. Schell, G. Gillen, y M. E. Scaffa (Eds.), *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (12.ª ed., pp. 413-424). Editorial Médica Panamericana.

- Domingo Roget, À. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* [Tesis doctoral, Universidad Internacional de Catalunya]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/9346>
- Domingo Roget, À. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *IINNOEDUCA. International journal of technology and educational innovation*, 4(1), 4-13. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo Roget, À., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M., y Massot Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.
- Duggan, R. (2005). Reflection as a means to foster client-centred practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 72(2), 103-112. <https://doi.org/10.1177/000841740507200205>
- Duncan, E. A. S. (2011a). Introduction. En E. A. S. Duncan (Ed.), *Foundations for practice in Occupational Therapy* (5th ed., pp. 3-9). Churchill Livingstone Elsevier.
- Duncan, E. A. S. (2011b). Theoretical foundations of occupational therapy: external influences. En E. A. S. Duncan (Ed.), *Foundations for practice in Occupational Therapy* (5th ed., pp. 10-17). Churchill Livingstone Elsevier.
- Emslie, B. (2012). *Clinical occupational therapists' experience of their role as clinical educators during the fieldwork experience of occupational therapy students* [Tesis doctoral, Stellenbosch University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/37348381.pdf>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-247). Paidós.
- Ernst-Slavit, G., y Pratt, K. L. (2017). Teacher questions: Learning the discourse of science in a linguistically diverse elementary classroom. *Linguistics and Education*, 40, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.05.005>
- Escandell Vidal, M. V. (1987). *La interrogación en español: Semántica y pragmática* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8139/1/T13987.pdf>
- Evenson, M. A. (2011). Práctica clínica: la transición de estudiante a profesional. En E. B. Crepeau, E. S. Cohn, y B. A. B. Schell (Eds.), *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (11.ª ed., pp. 252-261). Editorial Médica Panamericana.

- Evenson, M. A. (2016). La práctica clínica y el ingreso en la profesión. En B. A. B. Schell, G. Gillen, y M. E. Scaffa (Eds.), *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (12.ª ed., pp. 974-988). Editorial Médica Panamericana.
- Exley, K., y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Narcea.
- Falleti, V. (2015). Los dispositivos grupales y su uso pedagógico. Una reflexión sobre el Grupo operativo y la multiplicación dramática. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 196-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242799010>
- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT). (2016). *Normas mínimas para la educación de terapeutas ocupacionales. Revisión 2016*. <https://www.wfot.org/resources/new-minimum-standards-for-the-education-of-occupational-therapists-2016-e-copy>
- Figueira, E. M., y Rivas, M. R. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educacion*, 354, 155-181.
- Fleming, M. H. (1991a). Clinical reasoning in medicine compared with clinical reasoning in occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(11), 988-996. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.11.988>
- Fleming, M. H. (1991b). The therapist with the three-track mind. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(11), 1007-1014. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.11.1007>
- Fleming, M. H. (1994). The search for tacit knowledge. En C. Mattingly y M. H. Fleming (Eds.), *Clinical reasoning: forms of inquiry in Occupational Therapy* (pp. 22-34). F.A. Davies.
- Foti, D. (2006). Degenerative diseases of the Central Nervous System. Section 4: Multiple Sclerosis. En H. McHugh Pendleton y W. Schultz-Krohn (Eds.), *Occupational Therapy. Practice Skills for Physical Dysfunction* (6.ª ed., pp. 889-893). Mosby Elsevier.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., y Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008-1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Palaudàrias Martí, J. M., y Badosa Queirós, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6413>
- Gabbard, G. O. (2002). *Psiquiatría Psicodinámica en la Práctica Clínica*. Panamericana.

- Gallagher, L., Lawler, D., Brady, V., Oboyle, C., Deasy, A., y Muldoon, K. (2017). An evaluation of the appropriateness and effectiveness of structured reflection for midwifery students in Ireland. *Nurse Education in Practice*, 22, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.11.003>
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. (Obra original publicada en 1973).
- Gillen, G. (2006). Cerebrovascular accident/Stroke. En H. McHugh Pendleton y W. Schultz-Krohn (Eds.), *Occupational Therapy. Practice Skills for Physical Dysfunction* (6.ª ed., pp. 802-837). Mosby Elsevier.
- Glyn, E., Greenhalgh, T., y Macfarlane, F. (2016). *Groups. A guide to small group work in healthcare, management, education and research*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781315384375>
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Golos, A., y Tekuzener, E. (2019). Perceptions, expectations and satisfaction levels of occupational therapy students prior to and after practice placement and comparison of practice placement models. *BMC Medical Education*, 19(324), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1762-0>
- Graham, M. M., y O'Brien, B. (2020). Guided group reflection: A question of organisation and support for baccalaureate nursing students: Part1. *Nurse Education in Practice*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102754>
- Greenwood, J. (1998). The role of reflection in single and double loop learning. *Journal of Advanced Nursing*, 27(5), 1048-1053.
- Gutierrez Giraldo, M. C. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(2), 1-13.
- Guzmán, C. (2009). *El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente. Proyecto FONIDE N°: F320805-2008*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18147/E09-0073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hanson, D. J., y Deiuliis, E. D. (2015). The collaborative model of fieldwork education: A blueprint for group supervision of students. *Occupational Therapy in Health Care*, 29(2), 223-239. <https://doi.org/10.3109/07380577.2015.1011297>
- Hargreaves, K. (2016). Reflection in medical education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(2). <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss2/6>

- Harries, P. A., y Harries, C. (2001). Studying clinical reasoning, Part 1: Have we been taking the wrong «track»? *British Journal of Occupational Therapy*, 64(4), 164-168. <https://doi.org/10.1177/030802260106400402>
- Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361-371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hooper, B., y Wood, W. (2016). La filosofía de la terapia ocupacional. Un marco de trabajo para la práctica. En B. A. B. Schell, G. Gillen, y M. E. Scaffa (Eds.), *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (12.ª ed., pp. 35-46). Editorial Médica Panamericana.
- Kielhofner, G. (2011). *Modelo de la Ocupación Humana* (4.ª ed.). Panamericana.
- Kim, S. (2015). *An analysis of teacher question types in Inquiry-Based Classroom and Traditional Classroom Settings* [University of Iowa]. <https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/doctoral/An-analysis-of-teacher-question-types/9983777192502771>
- Kinsella, E. A. (2001). Reflections on reflective practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(3), 195-198. <https://doi.org/10.1177/000841740106800308>
- Kinsella, E. A. (2007a). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00574.x>
- Kinsella, E. A. (2007b). Technical rationality in Schön's reflective practice: dichotomous or non-dualistic epistemological position. *Nursing philosophy*, 8(2), 102-113. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2007.00304.x>
- Kinsella, E. A. (2010a). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing philosophy: an international journal for healthcare professionals*, 11(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x>
- Kinsella, E. A. (2010b). The art of reflective practice in health and social care: Reflections on the legacy of Donald Schön. *Reflective Practice*, 11(4), 565-575. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.506260>
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. En E. A. Kinsella y A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (pp. 35-52). Sense Publishers.

- Knightbridge, L. (2014). Reflective Practice in Occupational Therapy: The need for a model to guide competency based learning in a professional practice course. Abstract. *Occupational Therapy Australia Victoria State Conference 2014*. <https://research.monash.edu/en/publications/reflective-practice-in-occupational-therapy-the-need-for-a-model->
- Knightbridge, L. (2019). Reflection-in-practice: A survey of Australian Occupational Therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(3), 337-346. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12559>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning. Experiences as the source of learning and development*. (2.^a ed.). Pearson FT Press.
- Krueger, R. B., Sweetman, M. M., Martin, M., y Cappaert, T. A. (2020). Self-Reflection as a Support to Evidence-Based Practice: A Grounded Theory Exploration. *Occupational Therapy in Health Care*, 34(4), 320-350. <https://doi.org/10.1080/07380577.2020.1815929>
- Lack, L., Yelder, J., y Goodyear-Smith, F. (2019). Evaluation of a compulsory reflective group for medical students. *Journal of Primary Health Care*, 11(3), 227-234. <https://doi.org/10.1071/HC18030>
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lee, Y., y Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40(6), 857-874. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9193-2>
- Lindberg, E., Karlsson, P., y Knutsson, S. (2018). Reflective seminars grounded in caring science and lifeworld theory – A phenomenological study from the perspective of nursing students. *Nurse Education Today*, 61, 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.016>
- Llopis Nebot, M. Á. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <https://doi.org/10.6035/14034.2017.6627>
- López Calva, J. M. (2019). Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo. En D. M. Arzola Franco (Ed.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 223-235). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Loughran, J., Berry, A., y Mulhall, P. (2001). Documenting Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Through PaP-eRs. *Research in Science Education*, 31(2), 289-207.

- Loughran, J., Berry, A., Philippa, M., y Mulhall, P. (2000). Science cases in action: Developing an understanding of science teachers' pedagogical content knowledge. *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, 1-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442630.pdf>
- Lowe, M., Rappolt, S., Jaglal, S., y Macdonaldl, G. (2007). The Role of Reflection in Implementing Learning from Continuing Education into Practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 27(3), 144-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/chp.117>
- Márquez-Álvarez, L. J. (2021). *Evolución del razonamiento clínico del terapeuta ocupacional* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149440>
- Márquez-Álvarez, L. J., Calvo-Arenillas, J. I., Talavera-Valverde, M. Á., y Moruno-Millares, P. (2019). Professional Reasoning in Occupational Therapy: A Scoping Review. *Occupational Therapy International*, 2019, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2019/6238245>
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Mattingly, C. (1991a). The Narrative Nature of Clinical Reasoning. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(11), 998-1005.
- Mattingly, C. (1991b). What is clinical reasoning? *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(11), 979-986.
- Mattingly, C., y Fleming, M. H. (1994a). *Clinical reasoning: forms of inquiry in Occupational Therapy*. F.A. Davies.
- Mattingly, C., y Fleming, M. H. (1994b). Giving language to practice. En C. Mattingly y M. H. Fleming (Eds.), *Clinical reasoning: forms of inquiry in Occupational Therapy* (pp. 3-21). F.A. Davies.
- Mattingly, C., y Fleming, M. H. (1994c). Interactive reasoning. Collaborating with the person. En C. Mattingly y M. H. Fleming (Eds.), *Clinical reasoning: forms of inquiry in Occupational Therapy* (pp. 178-196). F. Davies.
- Maturana, H. R., y Varela, F. (1999). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. (3.^a ed.). Debate.
- McCorquodale, L., y Kinsella, E. A. (2015). Critical reflexivity in client-centred therapeutic relationships. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 22(4), 311-317. <https://doi.org/10.3109/11038128.2015.1018319>

Bibliografía

- McKeena, J. (2010). Psychosocial support. En M. Curtin, M. Molineux, y S.-M. Joe (Eds.), *Occupational Therapy and Physical Dysfunction. Enabling Occupation* (6.^a ed., pp. 189-210). Churchill Livingstone Elsevier.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa* (5.^a ed.). Pearson Addison Wesley.
- Medina, J. L., Cruz, L., y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 374, 69-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326>
- Medina Moya, J. L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Medina Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis*, 7(14), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Medina Moya, J. L., y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 15(2), 303-311. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000200015>
- Medina Moya, J. L., y Jarauta Borrascas, B. (2013a). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de educación*, 360, 600-623. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131>
- Medina Moya, J. L., y Jarauta Borrascas, B. (2013b). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Editorial Síntesis.
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrascas, B., y Imbernon Muñoz, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. En *Cuadernos de docencia universitaria*. ICE y Ediciones Octaedro.
- Medina Moya, J. L., Rivera Álvarez, L. N., y Díaz Álvarez, J. C. (2019). Interpretación docente frente a las contribuciones de los estudiantes en el ámbito universitario. *Pedagogía y Saberes*, 51, 33-48. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8195>
- Merisier, S., Larue, C., y Boyer, L. (2018). How does questioning influence nursing students' clinical reasoning in problem-based learning? A scoping review. *Nurse Education Today*, 65, 108-115. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.006>
- Miyamoto, R., Green, D., Bontje, P., Suyama, N., Ohshima, N., Fever, S. S. A., y Butler, J. (2019). Student Perceptions of Growth-Facilitating and Growth-Constraining Factors of Practice Placements: A Comparison between Japanese and United Kingdom Occupational Therapy Students. *Occupational Therapy International*, 2019(ID 8582470), 1-13. <https://doi.org/10.1155/2019/8582470>

- Moon, J. A. (2001). Reflection in Higher Education. En *PDP Working Paper 4*. <https://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf>
- Morata Sebastián, R., y Rodríguez Sánchez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica*, 9, 153-170. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110153A/19881>
- Moruno-Miralles, P., Reyes-Torres, A., Talavera-Valverde, M. Á., Souto-Gómez, A. I., y Márquez-Álvarez, L. J. (2020). Learning and Development of Diagnostic Reasoning in Occupational Therapy Undergraduate Students. *Occupational Therapy International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/6934579>
- Ng, S. L., Kinsella, E. A., Friesen, F., y Hodges, B. (2015). Reclaiming a theoretical orientation to reflection in medical education research: A critical narrative review. *Medical Education*, 49(5), 461-475. <https://doi.org/10.1111/medu.12680>
- Nicholl, H. M., y Tracey, C. A. B. (2007). Questioning: A tool in the nurse educator's kit Nurse Education in Practice. *Nurse Education in Practice*, 7, 285-292. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.09.002>
- Nicola-Richmond, K., Butterworth, B., y Hitch, D. (2017). What factors contribute to failure of fieldwork placement? Perspectives of supervisors and university fieldwork educators. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 73(2), 117-124. <https://doi.org/10.1080/14473828.2016.1149981>
- Nicola-Richmond, K. M., Pépin, G., y Larkin, H. (2016). Transformation from student to occupational therapist: Using the Delphi technique to identify the threshold concepts of occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(2), 95-104. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12252>
- Nocetti de la Barra, A. (2016). *Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/102037>
- O'Brien, B., y Graham, M. M. (2020). BSc nursing y midwifery students experiences of guided group reflection in fostering personal and professional development. Part 2. *Nurse Education in Practice*, 48(August 2020), 102884. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102884>
- Occupational Therapy Board of Australia. (2018). *Australian Occupational Therapy Competency Standards 2018*. <https://www.occupationaltherapyboard.gov.au/Codes-Guidelines/Competencies.aspx>

- Occupational Therapy Board of Australia. (2019). *Guidelines: Continuing Professional Development*. <https://www.occupationaltherapyboard.gov.au/Registration-Standards/Continuing-professional-development.aspx>
- Onrubia, J. (1997). Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (7.^a ed.). Graó.
- Opazo Caravajal, H. (2011). Ética en Investigación: desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4707>
- Orden CIN/729/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Terapeuta Ocupacional. BOE núm. 73 § 5036. (2019). <https://www.boe.es/eli/es/o/2009/03/18/cin729>
- Overton, A., Clark, M., y Thomas, Y. (2009). A review of non-traditional occupational therapy practice placement education: A focus on role-emerging and project placements. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(7), 294-301. <https://doi.org/10.1177/030802260907200704>
- Parham, D. (1987). Toward professionalism: the reflective therapist. *The American Journal of Occupational Therapy*, 41(9), 555-561. <https://research.aota.org/ajot/article/41/9/555/1841/Toward-Professionalism-The-Reflective-Therapist>
- Peloquin, S. M. (1989). Sustaining the Art of Occupational Therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 43(4), 219-226.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Ediciones Morata.
- Phillips, N. M., y Duke, M. M. (2001). The questioning skills of clinical teachers and preceptors: A comparative study. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 523-529. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01682.x>
- Phillips, N. M., Duke, M. M., y Weerasuriya, R. (2017). Questioning skills of clinical facilitators supporting undergraduate nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 26(23-24), 4344-4352. <https://doi.org/10.1111/jocn.13761>
- Platzer, H., Blake, D., y Ashford, D. (2000). Barriers to learning from reflection: A study of the use of groupwork with post-registration nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(5), 1001-1008. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01396.x>

- Polonio-López, B., Triviño-Juárez, J. M., Corregidor-Sánchez, A. I., Toledano-González, A., Rodríguez-Martínez, M. C., Cantero-Garlito, P., López-Martín, O., Rodríguez-Hernández, M., Segura-Fragoso, A., y Romero-Ayuso, D. M. (2019). Improving self-perceived emotional intelligence in Occupational Therapy students through practical training. *Frontiers in Psychology*, 10(APR), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00920>
- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 29, 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>
- Quevedo Marcolino, T., y Nicolletti Mizukami, M. da G. (2008). Narratives, reflective processes and professional practice: contributions towards research and training. *Interface (Botucatu)*, 12(26), 541-547. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300007>
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (2004). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE núm. 184 § 8138. (2014). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592>
- Rivera Alvarez, L. N. (2013). *Saber y experiencia de el/la estudiante de enfermería en sus prácticas de cuidado* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/53338>
- Rivera Álvarez, L. N., y Medina Moya, J. L. (2017). El prácticum: Eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia la promoción de la salud*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.6>
- Roberts, M. E., Hooper, B. R., Wood, W. H., y King, R. M. (2015). An international systematic mapping review of fieldwork education in Occupational Therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(2), 106-118. <https://doi.org/10.1177/0008417414552187>
- Robertson, D. M. (2012). *Critical thinking and clinical reasoning in new graduate occupational therapists: a phenomenological study* [Tesis doctoral, Robert Gordon University]. <https://openair.rgu.ac.uk/handle/10059/792>
- Rodríguez García, M. (2012). *El arte del cuidado: Un legado reflexivo del saber* [Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid]. <https://abacus.universidadeuropea.com/handle/11268/1319>
- Rodríguez García, M., y Medina Moya, J. L. (2016). El legado del cuidado como aprendizaje reflexivo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, e2711. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.0639.2711>

- Rogers, J. C. (1983). Eleanor Clarke Slagle Lectureship--1983: Clinical reasoning: the ethics, science, and art. *The American journal of occupational therapy*, 37(9), 601-616. <https://doi.org/10.5014/ajot.37.9.601>
- Rogers, J. C. (2010). Occupational reasoning. En M. Curtin, M. Molineaux, y J. Spyk-Mellson (Eds.), *Occupational Therapy and Physical Dysfunction: Enabling Occupation* (6.ª ed.). Churchill Livingstone.
- Rogers, J. C. (2018). Foreword. En B. A. B. Schell y J. W. Schell (Eds.), *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy* (2.ª ed., pp. VII-IX). Wolters Kluwer.
- Roigé, X., Estrada, F., y Beltrán, O. (1999). *Tècniques d'Investigació en Antropologia Social*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Royal College of Occupational Therapists (RCOT). (2019). *Learning and development standards for pre-registration education*. <https://www.rcot.co.uk/practice-resources/rcot-publications/learning-and-development-standards-pre-registration-education>
- Ruiz Bueno, C., y Navio Gámez, A. (2019). Estrategias narrativas para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el Prácticum II de Pedagogía. (RES0119). *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019)*, 1239-1255.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Sabariego Puig, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra Alsina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). La Muralla.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I., y Dorio Alcaraz, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Sabariego Puig, M., Ruiz Bueno, A., Cano Hila, A., y Sánchez Martí, A. (2019). Contextos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la Educación Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 87-106. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1665>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
- San Rafael Gutiérrez, S. (2016). *El diario de prácticas clínicas como herramienta de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos de enfermería* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/56090>

- Sánchez Cabeza, Á. (2015). Traumatismo craneoencefálico. En B. Polonio-López (Ed.), *Terapia Ocupacional en Disfunciones Físicas. Teoría y Práctica* (2.ª ed., pp. 461-464). Editorial Médica Panamericana.
- Sandars, J. (2009). The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44. *Medical Teacher*, 31(8), 685-695. <https://doi.org/10.1080/01421590903050374>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Schell, B. A. B. (2016). El razonamiento profesional en la práctica. En B. A. B. Schell, G. Gillen, y M. E. Scaffa (Eds.), *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (12.ª ed., pp. 384-397). Editorial Médica Panamericana.
- Schell, B. A. B., y Benfield, A. (2018). Aspects of professional reasoning. En B. A. B. Schell y J. W. Schell (Eds.), *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy* (2.ª ed., pp. 127-144). Wolters Kluwer.
- Schell, B. A. B., Scaffa, M. E., Gillen, G., y Cohn, E. S. (2016). Práctica contemporánea de la terapia ocupacional. En B. A. B. Schell, G. Gillen, y M. E. Scaffa (Eds.), *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (12.ª ed., pp. 47-58). Editorial Médica Panamericana.
- Schell, B. A. B., y Schell, J. W. (2018). Professional reasoning as the basis for practice. En B. A. B. Schell y J. W. Schell (Eds.), *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy* (2.ª ed., pp. 3-22). Wolters Kluwer.
- Schell, J. W. (2018a). Epistemology: Knowing how you know. En B. A. B. Schell y J. W. Schell (Eds.), *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy* (2.ª ed., pp. 385-415). Wolters Kluwer.
- Schell, J. W. (2018b). Teaching for reasoning in Higher Education. En B. A. B. Schell y J. W. Schell (Eds.), *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy* (2.ª ed., pp. 417-438). Wolters Kluwer.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Serrano, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>
- Seymour, A. (2012). The use of self in occupational therapy. En G. Boniface y A. Seymour (Eds.), *Using Occupational Therapy Theory in Practice* (pp. 49-59). Wiley-Blackwell.

Bibliografía

- Seymour, P., Watt, M., MacKenzie, M., y Gallea, M. (2018). Professional Competencies ToolKit: Using Flash Cards to Teach Reflective Practice to Medical Students in Clinical Clerkship. *MedEdPORTAL: The journal of teaching and learning resources*, 14, 10750. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.10750
- Simons, H. (2013). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/lc/crauib/titulos/51828>
- Sinclair, K. (2007). Exploring the facets of clinical reasoning. Reasoning and reflection. En J. Creek y A. Lawson-Porter (Eds.), *Contemporary issues in Occupational Therapy: Reasoning and reflection* (pp. 143-160). Wiley.
- Sladyk, K., y Sheckley, B. (2001). Clinical reasoning and reflective practice: Implications of fieldwork activities. *Occupational Therapy in Health Care*, 13(1), 11-22. https://doi.org/10.1080/J003v13n01_02
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 443-466). SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stoddard, H. A., y O'Dell, D. V. (2016). Would Socrates have actually used the “Socratic Method” for clinical teaching? *Journal of General Internal Medicine*, 31(9), 1092-1096. <https://doi.org/10.1007/s11606-016-3722-2>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Talavera Valverde, M. Á. (2015). Razonamiento clínico en Terapia Ocupacional. En *Razonamiento clínico y diagnóstico en Terapia Ocupacional* (pp. 33-69). Editorial Síntesis.
- Taylor, R. R. (2008). *The intentional relationship. Occupational Therapy and the Use of Self*. F.A. Davies.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tejada Fernández, J. (1997). *Grupo y Educación: Técnicas de trabajo y análisis*. Llibreria Universitària de Barcelona.

- Tejada Fernández, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Teo, P. (2016). Exploring the dialogic space in teaching: A study of teacher talk in the pre-university classroom in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 56, 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.019>
- Thomas, A., y Law, M. (2013). Research utilization and Evidence-Based Practice in Occupational therapy: A scoping study. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 55-66.
- Thomas, Y., Penman, M., y Williamson, P. (2005). Australian and New Zealand fieldwork: Charting the territory for future practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(1), 78-81. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2004.00452.x>
- Towns, E., y Ashby, S. (2014). The influence of practice educators on occupational therapy students' understanding of the practical applications of theoretical knowledge: A phenomenological study into student experiences of practice education. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(5), 344-352. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12134>
- Tsang, A. (2011). In-class Reflective Group Discussion as a Strategy for the Development of Students as Evolving Professionals. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), Article 7. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2011.050107>
- Turner, A., y Alsop, A. (2015). Unique core skills: Exploring occupational therapists' hidden assets. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(12), 739-749. <https://doi.org/10.1177/0308022615601443>
- Turpin, M. J., y Hanson, D. J. (2018). Learning professional reasoning in practice through fieldwork. En B. Boyt Schell y J. W. Schell (Eds.), *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy* (2.^a ed., pp. 439-460). Wolters Kluwer.
- Unsworth, C. A. (2004). Clinical reasoning: How do pragmatic reasoning, worldview and client-centredness fit? *British Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 10-19. <https://doi.org/10.1177/030802260406700103>
- Unsworth, C. A. (2005). Using a head-mounted video camera to explore current conceptualizations of clinical reasoning in occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(1), 31-40. <https://doi.org/10.5014/ajot.59.1.31>
- Unsworth, C. A. (2011). The evolving theory of clinical reasoning. En E. A. S. Duncan y E. Townsend (Eds.), *Foundations for practice in Occupational Therapy* (5.^a ed., pp. 209-231). Elsevier.

- Unsworth, C. A. (2022). Teoría evolutiva del razonamiento profesional. En *Fundamentos para la práctica en terapia ocupacional* (pp. 178-197). Elsevier.
- Unsworth, C. A., y Baker, A. (2016). A systematic review of professional reasoning literature in occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 79(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0308022615599994>
- Vachon, B., Durand, M. J., y LeBlanc, J. (2010). Using reflective learning to improve the impact of continuing education in the context of work rehabilitation. *Advances in Health Sciences Education*, 15(3), 329-348. <https://doi.org/10.1007/s10459-009-9200-4>
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Zee, E. H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., y Wild, J. (2001). Student and teacher questioning during conversation about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 159-190.
- Van Zee, E. H., y Minstrell, J. (1997). Using Questioning to Guide Student Thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 227-269. <http://www.jstor.org/stable/1466870>.
- Vázquez Albert, D., Medina Moya, J. L., Cruz Garcete, L., Mentado Labao, T., y Jarauta Borrasca, B. (2011). La enseñanza reflexiva del Derecho Mercantil: el diálogo reflexivo y la interrogación didáctica. En M. Turull Rubinat (Ed.), *Experiencia de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (1.ª ed.). Ediciones Octadero.
- Veen, M., y De La Croix, A. (2017). The swamplands of reflection: using conversation analysis to reveal the architecture of group reflection sessions. *Medical Education*, 51, 324-336. <https://doi.org/10.1111/medu.13154>
- White, E. (2007). Foreword. En J. Creek y A. Lawson-Porter (Eds.), *Contemporary issues in Occupational Therapy: Reasoning and reflection* (pp. XI-XII). Wiley.
- Williams, S., y Paterson, M. (2009). A Phenomenological Study of the Art of Occupational Therapy. *The Qualitative Report*, 14(3), 689-718.
- Wimpenny, K., Forsyth, K., Jones, C., Evans, E., y Colley, J. (2006). Group reflective supervision: Thinking with theory to develop practice. *British Journal of Occupational Therapy*, 69(9), 423-428. <https://doi.org/10.1177/030802260606900906>
- Wong, K. Y., Whitcombe, S. W., y Boniface, G. (2016). Teaching and learning the esoteric: an insight into how reflection may be internalised with reference to the occupational therapy profession. *Reflective Practice*, 17(4), 472-482. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1175341>

- World Federation of Occupational Therapists (WFOT). (2010). *Diversidad y Cultura. Declaración de posicionamiento*. <https://www.wfot.org/resources/diversity-and-culture>
- World Federation of Occupational Therapists (WFOT). (2018). *WFOT Definitions of Occupational Therapy*. <https://www.wfot.org/resources/definitions-of-occupational-therapy-from-member-organisations>
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educacion*, 354, 21-43. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22827/19/0>
- Zabalza, M. A. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

ANEXOS

Anexo 1: Solicitud de colaboración a la dirección de la EUIT

19 NOV. 2014	
ENTRADA 817	SORTIDA Adscrita a la UAB Universitat Autònoma de Barcelona

Terrassa, 17 de noviembre de 2014

Sra. Montserrat Comellas Oliva
 Directora de la *Escola Universitària
 d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa*
 Adscrita a *Universitat Autònoma de Barcelona*

Estimada Montse,

Me pongo en contacto contigo para solicitar la colaboración de la *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa (EUIT)* en el desarrollo de mi tesis doctoral, que está encuadrada en la línea de *Educación Superior* del doctorado en *Educación y Sociedad* de la Universidad de Barcelona; cuyo director es el Dr. José Luis Medina Moya, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de dicha Universidad.

El estudio que pretendo llevar a cabo tiene por título "Aprendizaje Reflexivo y Practicum de Terapia Ocupacional en la EUIT" y su propósito fundamental es explorar la dimensión reflexiva de los practicum de Terapia Ocupacional de la EUIT y qué significados otorgan a este los principales actores, los estudiantes y los tutores.

La necesidad de formar terapeutas ocupacionales con capacidad de analizar y reflexionar sobre la propia práctica se ha venido planteando en la profesión de Terapia Ocupacional desde la década de los años ochenta. Como bien sabes, el equipo de profesorado de la titulación siempre hemos considerado importante la formación de profesionales reflexivos por su contribución a una buena práctica profesional, al aprendizaje continuado y al propio desarrollo de la profesión. Es por ello que en su seno frecuentemente ha estado presente el debate sobre cómo fomentar la reflexión en los futuros profesionales.

Mi motivación por centrar mi estudio en el contexto del practicum ha venido dada por considerar que, aunque en un contexto protegido, el prácticum coloca al estudiante en una situación similar a lo que será su desempeño profesional. En su seno el estudiante debe integrar todos los aprendizajes realizados para resolver las situaciones que se le planteen y también dar respuesta a otras que, por su complejidad, van más allá de lo que ha aprendido hasta el momento. Es decir, ofrece una oportunidad única de realizar un aprendizaje reflexivo.

La revisión bibliográfica que he realizado revela el valor del practicum en la formación de terapeutas ocupacionales y su importancia para el desarrollo de la capacidad de análisis y

reflexión y también para establecer una base para el razonamiento profesional. En algunos trabajos se proponen estrategias para facilitar el aprendizaje del razonamiento y en otros se evidencia la importancia del papel del tutor en el aprendizaje.

A pesar de ello, a diferencia de otras profesiones, en Terapia Ocupacional no se han encontrado estudios que exploren en profundidad cómo se produce el aprendizaje reflexivo en el contexto de los practicum y cómo este es percibido por estudiantes y tutores.

Con este estudio pretendo hacer una primera aproximación a la dimensión reflexiva del prácticum de Terapia Ocupacional de la EUIT. Considero que los resultados aportarán elementos para la reflexión dentro de la EUIT y que es muy probable que emerjan futuras líneas de investigación orientadas a un estudio más profundo de alguno de estos elementos. También espero que la comprensión de qué prácticas son percibidas como “buenas prácticas” por su contribución al aprendizaje reflexivo y cuáles no, sea de utilidad a la hora de determinar los contenidos de los programas de formación a los tutores. Finalmente cabe esperar que algunos de los resultados sean transferibles a otros contextos de practicum de Terapia Ocupacional, dentro del estado español y también a nivel internacional.

El estudio se plantea desde una perspectiva cualitativa con un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Las estrategias de recogida de información serán la observación, la entrevista y el análisis documental.

Solicito la colaboración de la EUIT en la recogida de información, facilitando el acceso para realizar las observaciones y grabaciones de las sesiones; las entrevistas a los estudiantes y docentes; y el análisis de la documentación. Toda la recogida de información se realizaría con el consentimiento informado de los participantes, estudiantes y tutores.

Resto a la espera de tu respuesta y estoy a tu disposición para cualquier aclaración que puedas necesitar.

Saludos cordiales,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Cristina RS' followed by a large, stylized flourish.

Cristina Rodríguez Sandiás

Terrassa, a 27 de novembre de 2014

Sra. Cristina Rodríguez Sandiás

He recibido tu solicitud para llevar a cabo la recogida de información necesaria e imprescindible para tu Tesis doctoral en el campo del aprendizaje reflexivo en los prácticums, y te confirmo mi autorización para llevar a cabo observaciones, grabaciones y entrevistas a los docentes y estudiantes, salvaguardando las condiciones éticas que expones en tu solicitud.

Los resultados de tu Tesis seguro que serán interesantes para avanzar en la mejora del aprendizaje en los estudios de Terapia Ocupacional en la EUIT.

Cordialmente,



Montserrat Comellas Oliva
Directora de l'EUIT

Anexo 2: Consentimiento informado profesoras

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene el objetivo de solicitar tu participación como voluntario/a en una investigación que forma parte de una tesis doctoral.

Después de ser informado/a sobre la investigación, si deseas formar parte de esta, deberás firmar al final de este documento. Se te entregará una copia y otra la conservará la investigadora. En el caso de no aceptar no afectará tu relación actual o futura con la *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional Terrassa*.

En caso de dudas puedes consultar al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Pg. de Vall d'Hebrón 171, Edificio Llevant, 08035; tel. 93 403 50 63.

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Título del estudio: Aprendizaje Reflexivo y Practicum de Terapia Ocupacional en la EUIT

Propósito del estudio: Explorar la dimensión reflexiva de los practicum de Terapia Ocupacional de la EUIT y qué significados otorgan a este los principales actores, los estudiantes y los tutores.

Costos: El desarrollo de este proyecto no representa ningún tipo de coste para los participantes.

Consideraciones éticas:

- La participación es enteramente voluntaria y los participantes del estudio podrán decidir participar o no, aún después de iniciado el proceso de recogida de información.
- Los resultados del estudio contribuirán a la construcción de conocimiento en Educación de Terapia Ocupacional.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente para fines investigativos y académicos. El nombre y las informaciones se mantendrán en estricta confidencialidad, además los resultados se mostrarán en forma integral sin particularizar ni permitir la identificación de los participantes en el estudio.
- La investigadora se compromete a no alterar la información recogida y a presentar los resultados de manera fidedigna garantizando la veracidad de las informaciones. Así mismo, se compromete a presentar a los participantes la información consolidada para que estos la aprueben; garantizándoles el derecho de acceso, oposición, rectificación y cancelación de la información suministrada.

Estrategias e instrumentos de recogida de información:

Las informaciones serán recogidas mediante la observación de las tutorías de prácticas, entrevistas y análisis de documentos (guías docentes, planes de trabajo, dosieres, memorias y estudios de casos, entre otros).

Como forma de registro se utilizarán anotaciones de campo y grabaciones con vídeo y con grabadora.

A modo de prueba, se realizarán observaciones, que serán grabadas en vídeo, en sesiones de la asignatura de Proceso de Terapia Ocupacional.

Nombre y firma de la investigadora

Investigadora responsable: Cristina Rodríguez Sandiás
Director: Dr. José Luis Medina Moya
Teléfono de contacto: 93 783 77 77
Correo electrónico de contacto: CristinaRodriguez@eut.fdsll.cat

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN DE LA PROFESORA DE TERAPIA OCUPACIONAL EN LA INVESTIGACIÓN

Yo, _____,

con documento de identificación número _____,
acepto participar de manera voluntaria en la investigación "Aprendizaje Reflexivo y Practicum de Terapia Ocupacional en la EUIT" bajo las condiciones expuestas. Declaro que he sido debidamente informada por la investigadora, Cristina Rodríguez Sandiás, sobre la investigación, sobre las condiciones de mi participación y sobre el uso y beneficios de esta.

Me fue garantizado que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono de contacto: _____

Firma:

Terrassa, _____ de _____ de 2015

Anexo 3: Consentimiento informado estudiantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene el objetivo de solicitar tu participación como voluntario/a en una investigación que forma parte de una tesis doctoral.

Después de ser informado/a sobre la investigación, si deseas formar parte de esta, deberás firmar al final de este documento. Se te entregará una copia y otra la conservará la investigadora. En el caso de no aceptar no afectará tu relación actual o futura con la *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional Terrassa*.

En caso de dudas puedes consultar al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Pg. de Vall d'Hebrón 171, Edificio Llevant, 08035; tel. 93 403 50 63.

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Título del estudio: Aprendizaje Reflexivo y Practicum de Terapia Ocupacional en la EUIT

Propósito del estudio: Explorar la dimensión reflexiva de los practicum de Terapia Ocupacional de la EUIT y qué significados otorgan a este los principales actores, los estudiantes y los tutores.

Costos: El desarrollo de este proyecto no representa ningún tipo de costo para los participantes.

Consideraciones éticas:

- La participación es enteramente voluntaria y los participantes del estudio podrán decidir participar o no, aún después de iniciado el proceso de recogida de información.
- Los resultados del estudio contribuirán a la construcción de conocimiento en Educación de Terapia Ocupacional.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente para fines investigativos y académicos. El nombre y las informaciones se mantendrán en estricta confidencialidad, además los resultados se mostrarán en forma integral sin particularizar ni permitir la identificación de los participantes en el estudio.
- La investigadora se compromete a no alterar la información recogida y a presentar los resultados de manera fidedigna garantizando la veracidad de las informaciones. Así mismo, se compromete a presentar a los participantes la información consolidada para que estos la aprueben; garantizándoles el derecho de acceso, oposición, rectificación y cancelación de la información suministrada.

Estrategias e instrumentos de recogida de información:

Las informaciones serán recogidas mediante la observación de las tutorías de prácticas, entrevistas y análisis de documentos (guías docentes, planes de trabajo, dosieres, memorias y estudios de casos, entre otros).

Como forma de registro se utilizarán anotaciones de campo y grabaciones con vídeo y con grabadora.

A modo de prueba, se realizarán observaciones, que serán grabadas en vídeo, en sesiones de la asignatura de Proceso de Terapia Ocupacional.

Nombre y firma de la investigadora

Investigadora responsable: Cristina Rodríguez Sandiás
Director: Dr. José Luis Medina Moya
Teléfono de contacto: 93 783 77 77
Correo electrónico de contacto: CristinaRodriguez@eut.fdsll.cat

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN DEL/LA ESTUDIANTE DE TERAPIA OCUPACIONAL EN LA INVESTIGACIÓN

Yo, _____,

con documento de identificación número _____,
acepto participar de manera voluntaria en la investigación "Aprendizaje Reflexivo y Practicum de Terapia Ocupacional en la EUIT" bajo las condiciones expuestas. Declaro que he sido debidamente informado/a por la investigadora, Cristina Rodríguez Sandiás, sobre la investigación, sobre las condiciones de mi participación y sobre el uso y beneficios de esta.

Me fue garantizado que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono de contacto: _____

Firma:

Terrassa, _____ de _____ de 2014

Anexo 4: Formato y ejemplo de registro de la observación

OBSERVACIÓN EN EL AULA		Sesión:
		Fecha:
Docente:		
Número de alumnos:		
TIEMPO	EPISODIO	INTERPRETACIÓN/COMENTARIO

(4)

OBSERVACIÓN EN EL AULA
+ VÍDEO

Docente: P2
Número de alumnos: 12

Sesión: 2
Fecha: 20-03-2015

TIEMPO	EPISODIO	INTERPRETACIÓN/COMENTARIO
25:30 25:47	P2 ¿Algo más a recoger del diario crítico? E1 Se le centrado en observar dinámica sobre todo alheimer, con los q no tiene mucho contacto. Me estado observando lo q pasa dentro de mi. ¿cuando hablo de contexto, ¿Están hablando de situación de grupo con una persona? (#1)	EPISODIO 3 situaciones que impactan a nivel emocional
26:30	P2 ¿Y qué ha pasado dentro de ti? E1 No logro llegar a mirar el contexto de dinámica del grupo. No sé... ¿Qué es lo que no logras comprender? (#1)	↓ Empatearse a la vulnerabilidad, pérdida...
27:25	P2. ¿Quién sabe qué pasa dentro un poco más de dinámica? E1. Quien sabe explicar un poco más de dinámica para que podamos entender? E1. Hacen activi. cognitivos, FVD, en primavera, qué para ponerse preparando decoraciones de primavera y voy tratando de ver qué...	
28:10	P2 ¿Qué es lo que te desconecta? ¿El curso de la actividad? ¿De repente de los pasados? E1 No, veo que lo que me desconecta es que no logro entender todo de nuevo. Como de preescolar. Es una cosa que no he visto mucho y que me cuesta un poco.	

TIEMPO	EPISODIO	INTERPRETACIÓN/COMENTARIO
29:10	<p>(1) P2 ¿Alguien está en una situación de apuro que le sirva de ejemplo de apuro que yo o personas de mucha vulnerabilidad, por ejemplo?</p> <p>P2 O sea, aprender esto. Acercarte a una situación que te hace darte. No es una cuestión de conocimiento que te hace darte.</p> <p>E1 Asiente.</p> <p>E16 Explica el caso de una chica con discapacidad imp con las manos. Muy impactada de impactada. Cuando le ha hablado a TO, la convence que es normal. Le impacta mucho. ¿Se impactó? ¿Se impactó? ¿Se impactó? ¿Se impactó? ¿Se impactó?</p> <p>P2 ¿Y tú cómo sentías tú?</p> <p>E16 Me quedé muy impactada. No me relacioné con ella, no sabía que decir, porque me quedé muy impactada.</p> <p>P2 Un sentimiento parecido a E1</p>	
31:09		
31:28"	<p>E1 Y no es por una persona concreta de mi entorno.</p> <p>P2 Es difícil apurar una situación...</p> <p>E1 Claro</p> <p>P2 ¿Y cómo visteis la actitud de las TO?</p> <p>E16 Como habéis preguntado? ¿E16</p> <p>E16 Super natural. Hacía bromas con ella... de estar hablando... Hacía que se lebase.</p> <p>Que conversara.</p>	<p>Actitud de TO ante esas situaciones que impactan.</p>
31:59	<p>P2 ¿Y tú E1 cómo ves a la TO actuar?</p>	

Anexo 5: Formato de registro de los episodios

EPISODIO: P2.2S2 Ep2

Estudiante/s: E23

Sesión: P2.2S2

Profesora: P2

EPISODIO 2 SESIÓN P2.2S2

Vídeo fragmento: P2.2S2 Ep2 V

Time code en P2.2 S2.1 V: 1:15:19,67 -1:16:09,67

Duración: 50''

Episodio (Transcripción)

Anexo 6: Ejemplos de guiones de entrevistas de estimulación del recuerdo

Tabla 23. Ejemplos de guiones de entrevista a profesoras

Ejemplo 1
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Me puedes comentar esta situación? 2. En un momento dado, invitas al resto de estudiantes a que den su opinión: “¿Cómo lo veis?” ¿Qué pretendes con ello?
Ejemplo 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Me puedes comentar esta situación? 2. Y cuando le preguntas “¿Por qué crees que tienen la sensación de que van a hacer clase?”, ¿cuál es tu intención? 3. En este fragmento haces otra pregunta “¿Y cómo lo haríais vosotras?” ¿Qué persigues con esa pregunta? La haces frecuentemente...
Ejemplo 3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquí le vas haciendo una serie de preguntas sobre su caso. 2. En primer lugar, le preguntas sobre cómo ha ido la entrevista. ¿Por qué? 3. Cuando ella te comenta, le pides que te dé un ejemplo. ¿Cuál era tu intención? 4. Luego le pides que te explique en qué momento del proceso está y te dice que le quiere pasar la Medida Canadiense para priorizar. Tú le preguntas que qué es la Medida Canadiense y cómo se administra. ¿Qué te ha llevado a hacerle esa pregunta? 5. Finalmente le preguntas por el modelo que ha seleccionado y por qué lo ha hecho. 6. E17 parecía nerviosa y forzada a participar...

Tabla 24. Ejemplos de guiones de entrevista a estudiantes

Ejemplo 1
<ol style="list-style-type: none"> 1. Este episodio comienza con E1 comentando que se ha centrado en usuarios con Alzheimer y que se ha estado observando a sí misma. ¿Qué te pasaba? 2. Parece que te costaba explicarlo... 3. Cuando has venido a la sesión, ¿habías pensado que comentarías qué te pasaba? Te va haciendo preguntas: “¿Qué pasa dentro de ti? ¿Nos podías explicar la dinámica? ¿Qué te desconcierta?” Hasta que al final le dices que lo que le preocupaba era afrontar esa situación... 4. Luego pregunta si otros estudiantes han vivido situaciones similares y E16 comenta. ¿Por qué creéis que os hace esa pregunta? 5. Finalmente os pregunta cuál era la actitud de las TO...
Ejemplo 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comienzas a comentar qué te habías planteado como programa. Comentas para qué personas y qué quieres hacer. ¿Por qué crees que te hace esta pregunta?: “Se da la información, pero no hay un aprendizaje, por tanto, ¿cuál es la necesidad? ¿La situación detectada que hay que transformar?” 2. Luego te pregunta: “Entonces ¿es una necesidad de información? ¿Es información?” 3. Acaba diciéndote: “La idea la tienes, pero que tienes que hacerte preguntas de para qué...” 4. En los siguientes días, ¿Qué ha pasado con este tema? ¿Cómo has continuado con la elaboración del programa?





Ejemplo 3

1. Aquí P2 te va haciendo una serie de preguntas sobre tu caso.
2. En primer lugar, te pregunta sobre cómo ha ido la entrevista. ¿Por qué crees que lo ha hecho?
3. Luego te pide que le des un ejemplo... ¿Cuál crees que era su intención?
4. Luego te pide que le expliques en qué momento del proceso estás y le dices que le quieres pasar la Medida Canadiense para priorizar. Ella te pregunta que qué es la Medida Canadiense y cómo se administra. ¿Por qué crees que te ha preguntado?
5. Finalmente te pregunta por el modelo que has seleccionado y por qué lo has hecho.
6. ¿Cómo te sentías cuando P2 te iba haciendo más preguntas?
7. Parecías un poco incómoda, como forzada a participar.

Anexo 7: Guion de la entrevista final a las tutoras

Experiencia profesional y Experiencia de docencia en Prácticums
<ul style="list-style-type: none"> • Años • Asignaturas/ cursos • Actividades • En concreto en el Prácticum II: <ul style="list-style-type: none"> – Años – Asignaturas/ cursos
Papel del Prácticum en el aprendizaje del estudiante
Aprendizajes
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Schön: Situaciones complejas</i> <ul style="list-style-type: none"> – Métodos, instrumentos, proyectos y posibilidades. – Razonar acerca del camino a seguir para conectar el conocimiento general a los casos particulares: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Aplicando reglas generales. ◆ Reflexión en la acción: construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. • <i>JLMM:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Punto de partida para analizar los problemas, cuestionar las estrategias usadas para resolverlos, revelar los procesos de reflexión durante la acción y analizar los esquemas y teorías implícitas que usa la enfermera en su práctica con el fin de mejorarla. – Adquisición de esquemas de interpretación holísticos más que analíticos: las experiencias que se pondrán a disposición de las alumnas, deberán ayudarla a comprender que las modalidades de intervención profesional como la racionalidad técnica o el PAE refuerzan la fragmentación analítica, la objetivación (cosificación) de la persona y lo que es más grave, ignoran que la realidad es holística y que los problemas de cualquier intervención de enfermería sólo pueden considerarse en el contexto de donde surgen y a la luz del cual encuentran significado. – Conversación reflexiva con la situación. • <i>Vínculo teoría-práctica: similitudes, diferencias</i> • <i>Despertar el interés por aprender más</i> • <i>Despertar la necesidad de fundamentar la teoría</i>
Significado
¿Va más allá de aplicar la teoría a la práctica?
¿Cómo crees que es el proceso de aprendizaje del estudiante en el Prácticum?
Sesiones de tutoría
¿Cuáles son los objetivos?





<p>¿Qué papel crees que juega en el aprendizaje del estudiante?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Recogido de entrevistas previas:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Oportunidad de reflexionar sobre situaciones. – Verbalizar ayuda a estructurar.
<p>Significados para el estudiante: Aportaciones, aprendizajes, elementos de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Recogido de estudiantes en entrevistas (utilidad):</i> <ul style="list-style-type: none"> – Compartir vivencias. – Las situaciones de otras compañeras aportan porque nos podemos encontrar en situaciones similares y ver maneras de entenderlo. Me hace pensar cómo lo haría. – Ayuda para el trabajo de prácticas. – Desarrollo de habilidades de expresión verbal. – Facilitan una reflexión más profunda.
<ul style="list-style-type: none"> • Temáticas que se trabajan: <ul style="list-style-type: none"> – Trabajo en equipo. – Aspectos éticos. – Rol del TO. – Autonomía del estudiante. – Soy capaz /no soy capaz. – Caso. – Programa.
<p>El docente de las sesiones</p>
<p>Rol</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dirige, guía, acompañar, dar apoyo, enlace entre EUIT y práctica, vínculo teoría práctica, transmitir conocimiento... – En sesiones, en visitas al centro...
<p>Perfil: ¿Cómo sería un buen docente?</p>
<p>¿Cómo ha ido evolucionando ella a lo largo de los años de docencia?</p>
<p>Papel de los iguales (estudiantes) en las sesiones:</p>
<p>En las entrevistas a estudiantes y profesora ha salido:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comparar maneras de hacer. – Recoger otras maneras de hacer. – Reflexionar sobre el proceso. – Cuando compañera pregunta, pensar en cómo lo haría yo en esa situación.
<p>Reflexión en las sesiones de tutoría</p>
<p>Elementos reflexivos en la tutoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • (<i>Schön</i>): <i>La reflexión sobre la reflexión en la acción (Analizar los procesos y características de la propia acción):</i> <ul style="list-style-type: none"> – Características de la situación problemática. – Procedimientos para definir y dar respuesta al problema. – En los esquemas de pensamiento, teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad del profesional.





Elementos facilitadores de la reflexión

¿Qué estrategias utilizas para facilitar la reflexión?

Yo he identificado (En observación y entrevistas):

- Preguntas (¿Por qué? ¿Cómo lo veis? ¿Cómo lo harías?...) para:
 - Explorar hipótesis de comprensión.
 - Clarificar situaciones.
 - Guiar el razonamiento.
 - El estudiante identifique las causas del problema.
 - El estudiante identifique/plantee/argumente estrategias (propias, de los compañeros, de la TO).
 - Dirigir la atención hacia algún aspecto relevante del razonamiento que estudiante no está teniendo en cuenta o no está realizando.
 - Que las compañeras hagan aportaciones.
 - Que la estudiante identifique estrategias en sí misma o en el otro.
 - Que estudiante sea consciente de razonamiento que utiliza o en qué se está basando al realizar la intervención.
 - Reflexionar.
- Momentos, en que, con algunas estudiantes, tras haber hecho varias preguntas y comprobar que la estudiante no hacía el razonamiento, le daba una respuesta. Le podría preguntar en qué medida cree que eso facilita la reflexión de la estudiante.
- Parte del conocimiento de las dificultades que suelen tener los estudiantes, tanto en cuanto al proceso de aprendizaje como en cuanto al centro de prácticas. (por ejemplo, para hacer el razonamiento sobre la evaluación, o en centros donde sabe que al estudiante le costará ver el rol del TO).
- Reflexión sobre la reflexión en la acción.

¿Qué crees que debe hacer el estudiante?

En alguna entrevista ha comentado:

- Yo la puedo orientar, pero es ella quien debe hacer...
- Guiar el razonamiento, pero claro partiendo de algo de conocimiento.

¿Cómo debe ser la propia estructura de la sesión para facilitar la reflexión?

Elementos que pueden dificultar la reflexión

Por parte del docente:

Yo he identificado (En observación y entrevistas):

- Dejar de hacer preguntas para guiar el razonamiento, dejar de explorar.
- Dar respuesta en vez de hacer preguntas.
- No orientar hacia consultas...

Por parte de los estudiantes:

- ¿Comentar sobre las dos estudiantes en que yo he visto más dificultades? Aquí creo que hay elementos afectivos, pero no estoy segura de cuáles.
- Estudiante que no entra porque piensa que no toca y tienen otras necesidades.

Por parte de la propia estructura educativa en general y de la titulación/sesiones en particular



»

Clima general de las sesiones
Yo he identificado: <ul style="list-style-type: none">- Diferencias en ritmo entre las dos partes.- Buen clima.- Profesora da permiso para equivocarse/ error, preguntar.
Relación ¿Qué considera importante?
Trabajo escrito
Aprendizaje que facilita. Ventajas/ inconvenientes. Relación entre el trabajo y la realidad de la intervención.
Estructura de las sesiones
Progresión de las sesiones
Cómo se prepara las sesiones
Influencia de la presencia de la cámara y observador
Influencia de mis entrevistas

Anexo 8: Guion de la entrevista final a los estudiantes

Papel del Prácticum en el aprendizaje del estudiante
Aprendizajes
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Schön: Situaciones complejas</i> <ul style="list-style-type: none"> – Métodos, instrumentos, proyectos y posibilidades. – Razonar acerca del camino a seguir para conectar el conocimiento general a los casos particulares: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Aplicando reglas generales ♦ Reflexión en la acción: construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. • <i>JLMM:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Punto de partida para analizar los problemas, cuestionar las estrategias usadas para resolverlos, revelar los procesos de reflexión durante la acción y analizar los esquemas y teorías implícitas que usa la enfermera en su práctica con el fin de mejorarla. – Adquisición de esquemas de interpretación holísticos más que analíticos: las experiencias que se pondrán a disposición de las alumnas, deberán ayudarla a comprender que las modalidades de intervención profesional como la racionalidad técnica o el PAE refuerzan la fragmentación analítica, la objetivación (cosificación) de la persona y lo que es más grave, ignoran que la realidad es holística y que los problemas de cualquier intervención de enfermería sólo pueden considerarse en el contexto de donde surgen y a la luz del cual encuentran significado. – Conversación reflexiva con la situación. • <i>Vínculo teoría-práctica: similitudes, diferencias</i> • <i>Despertar el interés por aprender más</i> • <i>Despertar la necesidad de fundamentar la teoría</i>
Significado
¿Va más allá de aplicar la teoría a la práctica?
Proceso de aprendizaje en el Prácticum
Sesiones de tutoría
Opinión sobre las tutorías y el papel que juegan en el aprendizaje del estudiante
<p>Significados para el estudiante: Aportaciones, aprendizajes, elementos de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Recogido de estudiantes en entrevistas (utilidad):</i> <ul style="list-style-type: none"> – Compartir vivencias. – Las situaciones de otras compañeras aportan porque nos podemos encontrar en situaciones similares y ver maneras de entenderlo. Me hace pensar cómo lo haría. – Ayuda para el trabajo de prácticas. – Desarrollo de habilidades de expresión verbal. – Facilitan una reflexión más profunda. • Temáticas que se trabajan: <ul style="list-style-type: none"> – Trabajo en equipo. – Aspectos éticos. – Rol del TO. – Autonomía del estudiante. – Soy capaz/no soy capaz. – Caso. – Programa.





<p>El docente de las sesiones</p>
<p>Rol</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dirige, guía, acompañar, dar apoyo, enlace entre EUIT y práctica, vínculo teoría práctica, transmitir conocimiento... - En sesiones, en visitas al centro... - Llevar al estudiante a la reflexión, dejar al estudiante llegar a las conclusiones.
<p>Perfil: ¿Cómo sería un buen docente?</p>
<p>¿Qué cosas son las que más te han gustado?</p>
<p>¿Destacarías alguna?</p>
<p>Papel de los iguales (estudiantes) en las sesiones:</p>
<p>En las entrevistas a estudiantes y profesora ha salido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar maneras de hacer. - Recoger otras maneras de hacer. - Reflexionar sobre el proceso. - Cuando compañera pregunta, pensar en cómo lo haría yo en esa situación.
<p>Reflexión en las sesiones de tutoría</p>
<p>Elementos reflexivos en la tutoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(Schön): La reflexión sobre la reflexión en la acción (Analizar los procesos y características de la propia acción):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Características de la situación problemática. - Procedimientos para definir y dar respuesta al problema. - En los esquemas de pensamiento, teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad del profesional.
<p>Elementos facilitadores de la reflexión</p>
<p>¿Qué estrategias crees que te facilitan la reflexión?</p> <p><u>Yo he identificado (En observación y entrevistas):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas (¿Por qué? ¿Cómo lo veis? ¿Cómo lo harías?...) para: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar hipótesis de comprensión. - Clarificar situaciones. - Guiar el razonamiento. - El estudiante identifique las causas del problema. - El estudiante identifique/plantee/argumente estrategias (propias, de los compañeros, de la TO). - Dirigir la atención hacia algún aspecto relevante del razonamiento que estudiante no está teniendo en cuenta o no está realizando. - Que las compañeras hagan aportaciones. - Que la estudiante identifique estrategias en sí misma o en el otro. - Que estudiante sea consciente de razonamiento que utiliza o en qué se está basando al realizar la intervención. - Reflexionar. • Momentos, en que, con algunas estudiantes, tras haber hecho varias preguntas y comprobar que la estudiante no hacía el razonamiento, le daba una respuesta. Le podría preguntar en qué medida cree que eso facilita la reflexión de la estudiante.



»

¿Qué crees que debe hacer el estudiante?
¿Cómo debe ser la propia estructura de la sesión para facilitar la reflexión?
Elementos que pueden dificultar la reflexión
<p>Por parte del docente:</p> <p><i>Yo he identificado (En observación y entrevistas):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dejar de hacer preguntas para guiar el razonamiento, dejar de explorar. - Dar respuesta en vez de hacer preguntas. - No orientar hacia consultas...
<p>Por parte de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Comentar sobre las dos estudiantes en que yo he visto más dificultades? Aquí creo que hay elementos afectivos, pero no estoy segura de cuáles. - Estudiante que no entra porque piensa que no toca y tienen otras necesidades.
Por parte de la propia estructura educativa en general y de la titulación/ sesiones en particular
Clima general de las sesiones
<p>Yo he identificado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Silencios. - Tono de voz. - Bromas. - Dar permiso a equivocarse equivocarse/ error, preguntar... - A veces excesivamente socarrona o poniendo sus valores por delante. - Diferencias en ritmo entre las dos partes. - Compañeros.
Relación ¿Qué considera importante?
Trabajo escrito
<p>Aprendizaje que facilita</p> <p>Ventajas/ inconvenientes</p> <p>Relación entre el trabajo y la realidad de la intervención</p>
Valoraciones generales
¿Qué es lo que más te ha gustado de las sesiones de tutoría?
¿Qué es lo que menos le ha gustado de las sesiones?
¿Qué es lo que más le ha gustado de la profesora?
Estructura de las sesiones
Influencia de la presencia de la cámara y observadora
Influencia de mis entrevistas

Anexo 9: Formato de registro de las entrevistas

ENTREVISTA ESTUDIANTES

Estudiantes: E25
Sesión: P2.253

Profesora: P2
Fecha entrevista: 8-03-2017

EPISODIO 3 SESIÓN P2.253

Vídeo fragmento entrevista (Ep): P2.253 Ep3 E25 E V
entrevista: 30''
Time code en P2.253 E25 E V: 28',29'',16
Duración entrevista: 4'

Time code inicio

Contenido de la entrevista (Transcripción-borrador)

Asignatura: Pràcticum II

Anexo 10: Nomenclatura de las transcripciones y los vídeos

Tabla 25. Nomenclatura de las transcripciones

	Nomenclatura del archivo	Significado de la nomenclatura
Episodios	P1S5 Ep2 V	Transcripción del episodio 2 de la sesión 5 de la profesora P1.
	P1S1.1 Ep1 V	Transcripción del episodio 1 de la sesión 1 (1ª parte) de la profesora P1.
Entrevistas de estimulación del recuerdo individuales	P1S1 Ep1 P1 E V	Transcripción de la entrevista a la profesora P1 sobre el episodio 1 de la sesión 1.
	P1S5 Ep2 E4 E V	Transcripción de la entrevista a estudiante E4 sobre el episodio 2 de la sesión 5 de la profesora P1.
Entrevistas de estimulación del recuerdo grupales	P1S2 Ep4 GE1 E V	Transcripción de la entrevista a grupo de estudiantes 1, sobre el episodio 4 de la sesión 2 de la profesora P1.
Entrevistas generales sobre las sesiones (en el marco de las entrevistas de estimulación del recuerdo)	P2.2G E28 E V	Transcripción de la entrevista a estudiante E28 sobre aspectos generales de las sesiones de la profesora P2 (fase 2 de trabajo de campo).
	P1G Ep4 GE1 E V	Transcripción de la entrevista a grupo de estudiantes 1, sobre aspectos generales de las sesiones de la profesora P1, en el contexto de la entrevista sobre el episodio 4.
Entrevistas finales individuales	P1FN P1 E V	Transcripción de la entrevista final a la profesora P1.
	P1FN E7 V	Transcripción de la entrevista final a estudiante E7, participante en las sesiones de la profesora P1.
Entrevistas finales grupales	P2.1FN GE7 V	Transcripción de la entrevista final a grupo de estudiantes 7, participantes en las sesiones de la profesora P2 (1ª fase del trabajo de campo).

Tabla 26. Nomenclatura de los vídeos

	Nomenclatura del archivo	Significado de la nomenclatura
Sesiones	P1S1 V	Vídeo de la sesión 1 de la profesora P1.
	P1S2.1 V	Vídeo de la primera parte de la sesión 2 de la profesora P1 (En caso de que las sesiones se hayan grabado en dos partes).
	P2.1.S1 V	Vídeo de la sesión 1 de la profesora P2 (en este caso se utiliza P2.1 para indicar que la sesión corresponde a la primera fase del trabajo de campo).
Episodios	P1S5 Ep2 V	Vídeo del episodio 2 de la sesión 5 de la profesora P1.
	P1S1.1 Ep1 V	Vídeo del episodio 1 de la sesión 1 (1ª parte) de la profesora P1.
Entrevistas de estimulación del recuerdo individuales	P1S1 Ep1 P1 E V	Vídeo de la entrevista a la profesora P1 sobre el episodio 1 de la sesión 1.
	P1S5 Ep2 E4 E V	Vídeo de la entrevista a estudiante E4 sobre el episodio 2 de la sesión 5 de la profesora P1.
Entrevistas de estimulación del recuerdo grupales	P1S2 Ep4 GE1 E V	Vídeo de la entrevista a grupo de estudiantes 1, sobre el episodio 4 de la sesión 2 de la profesora P1.
Entrevistas generales sobre las sesiones (en el marco de las entrevistas de estimulación del recuerdo)	P2.2G E28 E V	Vídeo de la entrevista a estudiante E28 sobre aspectos generales de las sesiones de la profesora P2 (fase 2 de trabajo de campo).
	P1G Ep4 GE1 E V	Vídeo de la entrevista a grupo de estudiantes 1, sobre aspectos generales de las sesiones de la profesora P1, en el contexto de la entrevista sobre el episodio 4.
Entrevistas finales individuales	P1FN P1 E V	Vídeo de la entrevista final a la profesora P1.
	P1FN E7 V	Vídeo de la entrevista final a estudiante E7, participante en las sesiones de la profesora P1.
Entrevistas finales grupales	P2.1FN GE7 V	Vídeo de la entrevista final a grupo de estudiantes 7, participantes en las sesiones de la profesora P2 (1ª fase del trabajo de campo).

Anexo 11: Información sobre proyecto de ATLAS.ti y sobre la organización de los documentos incluidos

Figura 4. ATLAS.Ti: Información general del proyecto

The screenshot shows the 'Info' page in ATLAS.ti. On the left is a navigation menu with options: Info, Nuevo, Abrir, Guardar, Instantánea, Exportar, Fusionar, Cerrar, Opciones, and Salir. The main content area is titled 'Info' and includes a 'Proteger el proyecto' section with a lock icon and the text 'Especificar una contraseña para este proyecto.' Below this is the 'Proyecto' section with the following details:

Nombre:	Tesis
Creado:	3/12/2016 17:48:45 por Super
Modificado:	2/11/2022 18:56:31 por Cristina Rodriguez
Escondido:	No
Documentos:	183
Códigos:	62
Citas:	1891
Memos:	50

Figura 5. ATLAS.Ti: Organización de los documentos (1)

The screenshot shows the 'Explorador del proyecto' (Project Explorer) in ATLAS.ti. The interface includes a menu bar with 'Archivo', 'Inicio', 'Buscar & Codificar', 'Analizar', 'Importar & Exportar', 'Herramientas', and 'Ayuda'. The main area displays a tree structure under the heading 'Buscar' for the project 'Tesis':

- Tesis
 - Documentos (183)
 - Códigos (62)
 - Memos (50)
 - Redes (0)
 - Grupos de documentos (14)
 - P1-Entrevistas estudiantes (15)
 - P1-Entrevistas estudiantes G y FN (4)
 - P1-Entrevistas P1 (20)
 - P1-Entrevistas P1 G y FN (2)
 - P1-Episodios (20)
 - P2.1-Entrevistas estudiantes (20)
 - P2.1-Entrevistas estudiantes G y FN (11)
 - P2.1-Entrevistas P2.1 (24)
 - P2.1-Entrevistas P2.1 G y FN (7)
 - P2.1-Episodios (24)
 - P2.2-Entrevistas estudiantes (12)
 - P2.2-Entrevistas estudiantes G y FN (5)
 - P2.2-Entrevistas P2.2 (8)
 - P2.2-Episodios (11)
 - Grupos de códigos (6)
 - Grupos de memos (0)
 - Grupos de redes (0)
 - Transcripciones de multimedia (0)

Figura 6. ATLAS.Ti: Organización de los documentos (2)

The screenshot shows the ATLAS.Ti interface with the 'Administrador de documentos' window open. The left sidebar shows a tree view of document groups, with 'P2.1-Entrevistas P2.1' selected. The main area displays a table of documents within this group.

Identificador	Nombre	Creado
D 4	P2.151 Ep1 P2 E.docx	3/12/2016 17:51
D 7	P2.151 Ep2 P2 E.docx	3/12/2016 17:51
D 10	P2.151 Ep3 P2 E.docx	3/12/2016 17:51
D 13	P2.151 Ep4 P2 E.docx	3/12/2016 17:51
D 74	P2.152 Ep1 P2 E.docx	15/1/2017 10:41
D 77	P2.152 Ep2 P2 E.docx	15/1/2017 10:41
D 80	P2.152 Ep3 P2 E.docx	15/1/2017 10:41
D 83	P2.152 Ep4 P2 E.docx	15/1/2017 10:41
D 86	P2.152 Ep5 P2 E.docx	15/1/2017 10:41
D 92	P2.153 Ep1 P2 E.docx	15/1/2017 10:46
D 95	P2.153 Ep2 P2 E.docx	15/1/2017 10:46
D 98	P2.153 Ep3 P2 E.docx	15/1/2017 10:46
D 100	P2.153 Ep4 P2 E.docx	15/1/2017 10:46
D 105	P2.154 Ep1 P2 E.docx	15/1/2017 10:52
D 108	P2.154 Ep2 P2 E.docx	15/1/2017 10:52
D 111	P2.154 Ep3 P2 E.docx	15/1/2017 10:52
D 114	P2.154 Ep4 P2 E.docx	15/1/2017 10:53
D 117	P2.154 Ep5 P2 E.docx	15/1/2017 10:53
D 123	P2.155 Ep1 P2 E.docx	15/1/2017 10:57
D 125	P2.155 Ep2 P2 E.docx	15/1/2017 10:57
D 127	P2.155 Ep3 P2 E.docx	15/1/2017 10:57
D 130	P2.156 Ep1 P2 E.docx	15/1/2017 11:03
D 132	P2.156 Ep2 P2 E.docx	15/1/2017 11:03
D 134	P2.156 Ep3 P2 E.docx	15/1/2017 11:03

Figura 7. ATLAS.Ti: Organización de los documentos (3)

The screenshot shows the ATLAS.Ti interface with the 'Administrador de documentos' window open. The left sidebar shows a tree view of document groups, with 'P2.1-Episodios' selected. The main area displays a table of documents within this group.

Identificador	Nombre	Creado
D 5	P2.151 Ep1.docx	3/12/2016 17:51
D 8	P2.151 Ep2.docx	3/12/2016 17:51
D 11	P2.151 Ep3.docx	3/12/2016 17:51
D 14	P2.151 Ep4.docx	3/12/2016 12:00
D 75	P2.152 Ep1.docx	15/1/2017 10:41
D 78	P2.152 Ep2.docx	15/1/2017 10:41
D 81	P2.152 Ep3.docx	15/1/2017 10:41
D 84	P2.152 Ep4.docx	15/1/2017 10:41
D 87	P2.152 Ep5.docx	15/1/2017 10:41
D 93	P2.153 Ep1.docx	15/1/2017 10:46
D 96	P2.153 Ep2.docx	15/1/2017 10:46
D 99	P2.153 Ep3.docx	15/1/2017 10:46
D 101	P2.153 Ep4.docx	15/1/2017 10:46
D 106	P2.154 Ep1.docx	15/1/2017 10:52
D 109	P2.154 Ep2.docx	15/1/2017 10:52
D 112	P2.154 Ep3.docx	15/1/2017 10:52
D 115	P2.154 Ep4.docx	15/1/2017 10:53
D 118	P2.154 Ep5.docx	15/1/2017 10:53
D 124	P2.155 Ep1.docx	15/1/2017 10:57
D 126	P2.155 Ep2.docx	15/1/2017 10:57
D 128	P2.155 Ep3.docx	15/1/2017 10:57
D 131	P2.156 Ep1.docx	15/1/2017 11:03
D 133	P2.156 Ep2.docx	15/1/2017 11:03
D 154	P2.156 Ep3.docx	15/1/2017 11:03

Anexo 12: Codificación en ATLAS.ti

Figura 8. ATLAS.Ti: Listados y familias (grupos) de códigos (1)

Códigos		Herramientas		Vista	
<input type="checkbox"/> Nueva carpeta <input type="checkbox"/> Crear código inteligente <input type="checkbox"/> Crear instantánea		<input type="checkbox"/> Crear grupo <input type="checkbox"/> Crear grupo inteligente		<input type="checkbox"/> Nuevo	
<input type="checkbox"/> Buscar & Filtrar <input type="checkbox"/> Crear grupo inteligente <input type="checkbox"/> Crear instantánea		<input type="checkbox"/> Editar comentario <input type="checkbox"/> Editar código inteligente <input type="checkbox"/> Abrir administrador de grupos		<input type="checkbox"/> Cambiar color <input type="checkbox"/> Fusionar códigos <input type="checkbox"/> Dividir	
<input type="checkbox"/> Rembrar Eliminar <input type="checkbox"/> Duplicar códigos		<input type="checkbox"/> Nube de palabras <input type="checkbox"/> Lista de palabras		<input type="checkbox"/> Explorar & Analizar <input type="checkbox"/> Informe Exportar a Excel	
<input type="checkbox"/> Administrador de códigos		<input type="checkbox"/> Administrar		<input type="checkbox"/> Crear <input type="checkbox"/> Modificado	
Buscar grupos de códigos					
Buscar entidades					
Nombre	Enrtrazamiento	Grupos	Creado	Modificado	
(9) <input type="checkbox"/> Metodología de las tutorías	44	(1 Encuadre de la tutoría)	29/12/2019 12:23	21/2020 12:09	
(2) <input type="checkbox"/> Influencia de los dispositivos de recogida de inform...	28	(1 Encuadre de la tutoría)	29/12/2019 12:17	29/12/2019 12:18	
(4) <input type="checkbox"/> Valoración de las tutorías	140	(1 Encuadre de la tutoría)	29/12/2019 12:36	21/2020 12:37	
(28) <input type="checkbox"/> Aprendizaje en el prácticum	42	(1 Encuadre de la tutoría)	17/9/2017 12:43	21/2020 11:30	
(11) <input type="checkbox"/> Relación teoría-práctica	42	(1 Encuadre de la tutoría)	3/12/2016 12:37	27/8/2019 14:00	
(8) <input type="checkbox"/> Rol del estudiante	27	(1 Encuadre de la tutoría)	2/11/2017 12:45	21/2020 12:29	
<input type="checkbox"/> Autonomía	29	(1 Encuadre de la tutoría)	10/9/2017 22:14	23/9/2019 9:29	
<input type="checkbox"/> Trabajo de prácticas	59	(1 Encuadre de la tutoría)	3/12/2016 12:45	21/2020 12:30	
<input type="checkbox"/> Contenidos de las tutorías	170	(1 Encuadre de la tutoría)	29/12/2019 12:11	21/2020 12:04	
<input type="checkbox"/> Rol de la tutora	91	(2 La tutora)	15/1/2017 18:19	21/2020 12:27	
<input type="checkbox"/> Características de la tutora	42	(2 La tutora)	29/12/2019 13:00	19/9/2022 17:01	
<input type="checkbox"/> Concepciones sobre los estudiantes	49	(3 Marco interpretativo de la tutora)	6/8/2017 10:10	21/2020 11:37	
<input type="checkbox"/> Concepciones sobre la práctica	12	(3 Marco interpretativo de la tutora)	28/12/2017 9:18	29/12/2019 13:09	
<input type="checkbox"/> Hipótesis sobre el estudiante	107	(3 Marco interpretativo de la tutora)	28/12/2017 9:12	21/2020 12:06	
<input type="checkbox"/> Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje	51	(3 Marco interpretativo de la tutora)	24/1/2018 20:39	21/2020 12:30	
<input type="checkbox"/> Intencionalidad de la recomendación	11	(4 Reflexión)	8/10/2017 19:00	2/2/2018 10:10	
<input type="checkbox"/> Verificar	3	(4 Reflexión)	10/9/2017 22:00	15/2/2018 16:52	
<input type="checkbox"/> ¿Cómo actúa el TO?	6	(4 Reflexión)	3/2/2018 12:05	13/9/2019 12:40	
<input type="checkbox"/> Colocarse en 2º plano	6	(4 Reflexión)	14/1/2018 20:34	23/9/2019 9:22	
<input type="checkbox"/> Dar respuesta	38	(4 Reflexión)	29/12/2019 20:49	29/12/2019 20:50	
<input type="checkbox"/> Recapitular	7	(4 Reflexión)	11/8/2017 19:55	14/1/2018 22:10	
<input type="checkbox"/> Desencadenante del diálogo	52	(4 Reflexión)	29/12/2019 20:51	21/2020 11:58	
<input type="checkbox"/> Dar espacio	11	(4 Reflexión)	17/9/2017 16:50	7/10/2019 17:08	
<input type="checkbox"/> Reflexión en la acción (Tutora)	78	(4 Reflexión)	6/12/2016 16:12	7/10/2019 17:05	
<input type="checkbox"/> Repercusión de la recomendación	7	(4 Reflexión)	26/9/2017 12:25	13/9/2019 9:55	
<input type="checkbox"/> "Ve más allá"	16	(4 Reflexión)	3/12/2016 12:44	2/10/2019 19:42	
<input type="checkbox"/> "Llevar a casa"	12	(4 Reflexión)	8/1/2017 20:15	15/1/2018 12:26	
<input type="checkbox"/> Reflexión sobre la actuación en la práctica	49	(4 Reflexión)	11/2/2016 9:32	30/12/2019 10:22	
<input type="checkbox"/> Validar	9	(4 Reflexión)	15/1/2018 8:48	19/9/2019 12:55	
<input type="checkbox"/> Respuesta del estudiante a la recomendación	8	(4 Reflexión)	29/12/2019 20:55	29/12/2019 20:56	
<input type="checkbox"/> Autoconcepción de los estudiantes	11	(4 Reflexión)	25/1/2018 17:26	21/2020 12:25	
<input type="checkbox"/> Elementos que obstaculizan la reflexión	31	(4 Reflexión)	2/11/2017 13:57	29/12/2019 21:04	
<input type="checkbox"/> Obstáculos en la reflexión	95	(4 Reflexión)	29/12/2019 21:01	19/9/2022 17:48	
<input type="checkbox"/> Recomendación	35	(4 Reflexión)	4/11/2017 14:32	4/10/2019 19:09	
<input type="checkbox"/> Elementos que facilitan la reflexión	33	(4 Reflexión)	16/1/2017 8:17	29/12/2019 21:07	
<input type="checkbox"/> Interrogación dialéctica	30	(4 Reflexión)	3/12/2016 12:36	7/10/2019 17:12	
<input type="checkbox"/> Conversaciones reflexivas guiadas	12	(4 Reflexión)	5/1/2017 12:08	27/9/2019 14:00	

Seleccione un código o carpeta para mostrar su lista previa

Buscar

Figura 9. ATLAS.Ti: Listados y familias (grupos) de códigos (2)

Buzcar & Filtrar
Herramientas
Vista

Nueva carpeta
Crear grupo

Crear código
Crear grupo inteligente

Crear instantánea
Crear grupo inteligente

Administrar
Explorar & Analizar

Administrador de códigos

Mostrar en la red

Lista de palabras

Conceptos Opinión Mining

Exportar a Excel

Informe

Cambiar color

Fusionar códigos

Dividir

Editar comentario

Editar código inteligente

Abri administrador de grupos

Dividir

Renombrar Eliminar

Renombrar Eliminar

Duplicar códigos

Administrar

Buscar entidades

Nombre	Ensamblamiento	Grupos	Creado	Modificado
○ "Ve más allá"	16	[4 Reflexión]	3/12/2016 12:44	2/10/2019 19:42
○ "Llevar a casa"	12	[4 Reflexión]	8/1/2017 20:15	15/1/2018 12:26
○ Reflexión sobre la actuación en la práctica	49	[4 Reflexión]	11/2/2018 9:32	30/12/2019 10:22
○ Validar	9	[4 Reflexión]	15/1/2018 8:48	19/9/2019 12:55
○ Respuesta del estudiante a la recomendación	8	[4 Reflexión]	29/12/2019 20:55	29/12/2019 20:56
○ Autoconcepción de los estudiantes	11	[4 Reflexión]	25/1/2016 17:26	2/1/2020 12:25
○ Elementos que obstaculizan la reflexión	31	[4 Reflexión]	29/12/2019 13:57	29/12/2019 21:04
○ Obstáculos en la reflexión	95	[4 Reflexión]	29/12/2019 21:01	19/9/2022 17:48
○ Recomendación	35	[4 Reflexión]	4/1/2017 14:32	4/10/2019 19:09
○ Elementos que facilitan la reflexión	33	[4 Reflexión]	16/1/2017 8:17	29/12/2019 21:07
○ Interrogación didáctica	30	[4 Reflexión]	3/12/2016 12:36	7/10/2019 17:12
○ Conversaciones reflexivas guiadas	12	[4 Reflexión]	5/1/2017 12:08	27/9/2019 14:00
○ "Meter la patita"	10	[4 Reflexión]	6/11/2017 10:32	2/1/2020 11:24
○ Parafrazear	20	[4 Reflexión]	7/12/2016 17:44	2/1/2020 12:11
○ Reflexión en la acción (Estudiante)	48	[4 Reflexión]	14/10/2017 9:12	16/9/2019 21:48
○ Abri pregunta al grupo	26	[4 Reflexión]	5/11/2017 8:54	2/1/2020 11:39
○ ¿Qué aprendí? ¿Qué aprendió?	48	[4 Reflexión]	25/9/2017 12:35	2/1/2020 11:25
○ Responder con una pregunta	7	[4 Reflexión]	28/1/2018 19:07	2/1/2020 12:23
○ Motivo de la pregunta	69	[5 Preguntar]	29/12/2017 13:34	7/10/2019 17:05
○ Repetición de la pregunta	43	[5 Preguntar]	1/1/2018 9:58	2/1/2020 12:22
○ Sentimiento ante pregunta	14	[5 Preguntar]	29/12/2019 20:45	29/12/2019 20:46
○ Preguntar para guiar razonamiento	44	[5 Preguntar]	6/1/2017 17:17	2/1/2020 12:20
○ Preguntar para explorar	25	[5 Preguntar]	21/9/2017 9:25	7/10/2019 17:05
○ La respuesta del estudiante no es la esperada	60	[5 Preguntar]	28/1/2018 14:05	16/10/2022 8:00
○ Preguntar para facilitar la reflexión	42	[5 Preguntar]	5/8/2017 18:07	2/1/2020 12:48
○ Temas sobre los que se pregunta	56	[5 Preguntar]	29/12/2017 11:54	2/1/2020 12:04
○ Preguntar para que el estudiante tome conciencia d...	17	[5 Preguntar]	11/10/2017 7:55	19/9/2022 21:21
○ Pregunta de la tutora	178	[5 Preguntar]	29/12/2019 20:11	16/9/2022 17:29
○ Respuesta del estudiante a la pregunta	72	[5 Preguntar]	29/12/2019 20:25	16/9/2022 18:27
○ Participación espontánea	15	[6 Espacio de compartir]	28/1/2018 17:39	30/9/2019 13:08
○ Facilitadores del clima de confianza	17	[6 Espacio de compartir]	17/9/2017 16:49	7/10/2019 16:58
○ "Conectar experiencias"	64	[6 Espacio de compartir]	15/1/2017 17:57	21/6/2020 17:09
○ Diálogo coral	13	[6 Espacio de compartir]	5/11/2017 16:44	2/1/2020 13:08
○ Influencia de los iguales	55	[6 Espacio de compartir]	6/1/2017 21:36	2/1/2020 12:08
○ Clima de confianza	24	[6 Espacio de compartir]	15/1/2017 18:32	2/1/2020 11:39
○ Participación de los estudiantes	48	[6 Espacio de compartir]	10/9/2017 22:01	29/12/2019 12:55
○ ¿Cómo lo haría yo?	10	[6 Espacio de compartir]	7/8/2017 9:23	6/9/2019 17:45

Buscar

Seleccione un código o carpeta para mostrar su vista previa



Programa de doctorado de Educación y Sociedad
Facultat d'Educació