

# El trabajo del mentor

## Análisis de los *feedbacks* de diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo

TAÍS QUEVEDO MARCOLINO

Centro Universitário de Araraquara, Brasil

ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

---

### 1. Introducción

Los diarios reflexivos han sido utilizados como herramientas para facilitar el proceso de reflexión respecto de la acción (Schön, 1983; 2000), para la enseñanza de la práctica profesional en la formación inicial y también, para la promoción del desarrollo profesional (Fish, 2006; Lorenzo et al., 2006; Neistadt, 1996; Rodgers, 2006; Schell, 2008; Tryssenaar, 1995; Zabalza, 1994).

El principio orientador para el uso del diario está en el hecho de que el proceso de narrar la propia experiencia permite al sujeto reconstruir su historia y ofrecerle nuevos sentidos, creando una relación dialéctica entre experiencia vivida y narrativa. Cunha (1997), indica que cuando la persona organiza sus ideas para el relato construye su experiencia de manera reflexiva y eso puede ofrecerle nuevas bases para la comprensión de la práctica. Al narrar sus experiencias, los sujetos necesitan ver sus creencias, expectativas y, al hablar del pasado, consiguen anunciar nuevas posibilidades e intenciones.

Por propiciar una fuerte conexión entre experiencia vivida y reflexión respecto de la experiencia, las narrativas se presentan como herramientas que permiten el acceso al pensamiento, fijando la acción en el contexto en que ella ocurre y dejando explícitas las comprensiones del sujeto, en un movimiento que permite volver a la experiencia. Eso favorece la continuidad, elemento esencial para el aprendizaje y para la producción del conocimiento.

El proceso de reflexión, que ocurre en este movimiento de hacer-significar, es comprendido aquí como una manera rigurosa de pensamiento, que está conectada a la acción y que demanda una acción consecuente, que es cualitativamente diferente de una acción rutinaria (Rodgers, 2002). De esta forma, no se trata de cualquier proceso de pensamiento, sino de un pensamiento que se vuelve para la acción, para la práctica (Schön, 1983, 2000).

Además, otro factor importante en el trabajo con diarios, muy discutido en la literatura (Alsop, 2002; Cole, 2003; Ledet, Sparza, Peloquin, 2005; Milner, Bossers, 2005; Morley, 2007, Welsh, Dawson, 2006; Wimpenny et al., 2006), es que la reflexión individual no es suficiente para la promoción del desarrollo profesional, y que instancias colectivas pueden ayudar a direccionar ese proceso, ofreciendo parámetros

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 52/6 – 25/05/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



para la reflexión y confrontando al profesional para que el proceso de reflexión acerca de la práctica pueda ser más profundo.

En este sentido, el proceso de responder a los diarios o los *feedbacks* (Duncan, Buchanan, 2006; Rodgers, 2006), que son las respuestas o comentarios ofrecidos por los mentores a las narrativas contenidas en los diarios de profesionales o estudiantes, pueden ajustarse a ese objetivo. Los *feedbacks* pueden ser definidos como un proceso deliberativo (pero no impositivo en el sentido de establecer a la fuerza determinado conocimiento), para facilitar la reflexión acerca de la acción y ofrecerle direccionamientos. Duncan y Buchanan (2006), explican que estos comentarios tienen la intención de auxiliar en la identificación de cuestiones que necesitan de más atención; facilitar la evaluación del desempeño y del proceso de aprendizaje; facilitar el compromiso en el proceso de construcción del conocimiento; motivar el aprendizaje, al indicar áreas no exploradas y que demandan construcciones de sentidos; y ayudar al profesional o estudiante a hacer un mapa de la práctica a partir del conocimiento existente y de los esquemas teóricos. Rodgers (2006), dice que no se debe confundir el *feedback* con una evaluación acerca de lo que es bueno o no, sino como una exploración respecto de lo que puede ayudar y sostener al aprendizaje, y que es una oportunidad para mirar con calma e intentar comprender el contexto en que el profesional estaba, cómo él debe haber llegado allí, para dónde debe ir a partir de eso y cuál podrá ser la mejor manera de hacerlo.

Duncan y Buchanan (2006), indican cuatro niveles para la investigación de los *feedbacks* para formación: a) si el *feedback* se centra en la práctica explicitada, para las dimensiones críticas de haber elegido determinado procedimiento para resolver determinado problema; b) en la práctica latente, al procurar ayudar a identificar el raciocinio clínico presente en la narrativa; c) el *feedback* centrado en la práctica integrada, una respuesta más a lo largo del tiempo, orientada al desarrollo profesional; d) el *feedback* centrado en la meta-práctica, para las dimensiones éticas y morales de los escritos.

De este modo, investigar el proceso de responder a los diarios reflexivos de profesionales o estudiantes puede traer más comprensiones acerca del trabajo de los mentores, y ofrecer informaciones para la implementación y mejoría de proyectos que utilicen esta metodología de enseñanza y aprendizaje.

## 2. Método

Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación-acción<sup>1</sup>.

La investigación-acción (Mizukami et al., 2002; Tripp, 2005), es una modalidad de investigación interesada en la producción de conocimiento acerca de la práctica y en la mejora de ésta. Es una metodología construida con los criterios de la investigación científica, pero orientada para servir a la práctica. Se caracteriza por ser participativa, en el sentido de incluir a todos los actores (investigadores y participantes) y de colaboración en su manera de trabajar.

El objetivo principal de esta investigación de doctorado es comprender cómo un programa de mentoría con foco en el aprendizaje por colaboración en grupo y otras herramientas educativas, como los diarios reflexivos, pueden contribuir para el desarrollo profesional de terapeutas ocupacionales en el inicio de la carrera profesional.

<sup>1</sup> Realizada para el doctorado por Taís Quevedo Marcolino bajo la dirección de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

El grupo de aprendizaje estuvo compuesto por seis terapeutas ocupacionales iniciantes, estudiantes de una especialización en Terapia Ocupacional en Salud Mental<sup>2</sup>, por la investigadora como mentora, y por dos terapeutas ocupacionales con más experiencia, supervisoras del curso de especialización.

En la intervención de la investigación, las participantes también hicieron diarios reflexivos y la investigadora realizó respuestas a estos diarios, con la intención de favorecer el proceso reflexivo y la investigación de la práctica para su mejora.

Para una mayor profundidad en la comprensión del trabajo de la investigadora-mentora, en este proceso de *feedback*, todas las respuestas de los diarios de todas las participantes fueron analizadas en sus contenidos. El análisis de contenido (Bardin, 2004; Franco, 2007), es un método de análisis de datos que busca hacer inferencias respecto de la producción y la recepción de mensajes. De este modo, el mensaje es el punto de partida, e interesa no solamente la descripción de las características del mismo, sino también la posibilidad de cuestionar sus causas y sus efectos.

En este sentido, este método facilita la organización de los datos (*corpus*) y ofrece una dirección para que el investigador encuentre los principales temas emergentes en el *corpus*, en una secuencia de etapas, que va desde la organización de los datos, una lectura fluctuante, la formulación de hipótesis, o a partir de un cuadro teórico o de hipótesis implícitas, y sigue hasta la observación de la frecuencia del tema explicitado, a partir de un análisis cuantitativo sistemático.

Después, se inicia el proceso de creación de las categorías, que pueden ser conocidas de antemano, como cuando hay una pregunta a ser respondida, o categorías que pueden venir a la superficie por el discurso. Buenas categorías deben tener la siguiente estructura (Franco, 2007): seguir el principio de la exclusión mutua, un único principio debe organizar determinado conjunto de datos; adaptarse al material de análisis y al cuadro teórico previo (pertinencia); ser productivas, en el sentido de ofrecer resultados interesantes en datos relevantes para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. De esta manera, todo el análisis de contenido necesita de comparaciones contextuales, a partir de las intenciones y del cuadro teórico del investigador.

Para ayudar en este proceso ha sido utilizado el *software* ALCESTE – *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* –, que ofrece un análisis cuantitativo de datos textuales a partir de leyes de distribución del vocabulario textual, de criterios para considerar los datos como indicadores de un fenómeno de interés.

La idea del ALCESTE es que el sentido de las sentencias puede ser captado cuando es posible identificar las palabras que aparecen juntas en las frases y que son dichas por el mayor número de sujetos. Según Kronberg y Wagner (2003), los presupuestos del ALCESTE son: a) puntos de vista de un grupo social respecto de un objeto producen diferentes maneras de hablar acerca del mismo; b) el vocabulario (palabras) es visto como una fuente para detectar diferentes maneras de pensar acerca del objeto; c) el objetivo del ALCESTE es identificar clases de palabras que representen las diferentes maneras de discurso respecto del objeto de la investigación.

---

<sup>2</sup> El curso de especialización en Terapia Ocupacional en Salud Mental del Departamento de Psiquiatría de la Escuela Paulista de Medicina, de la Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo, Brasil.

El procesamiento del ALCESTE ocurre de la siguiente forma:

- a) Prepara el corpus de análisis compuesto por las Unidades de Contexto Iniciales (UCIs), que es todo el conjunto textual relacionado con un tema determinado;
- b) El programa clasifica el *corpus*, dividiendo el material textual en Clases, formadas por Unidades de Contexto Elemental (UCEs). Las UCEs son segmentos de textos, de aproximadamente tres líneas, y que, en general, respetan la puntuación (CAMARGO, 2005). Así, cada Clase es compuesta por varias UCEs, a partir de la clasificación por la distribución de vocabularios, hecha por la frecuencia y por la distribución  $\chi^2$  de las palabras.
- c) El *software* produce un gráfico que representa la Clasificación Jerárquica Descendiente (CHD), mostrando la fragmentación del texto y las relaciones entre las diferentes clases.

De este modo, todos los *feedbacks* fueron puestos en un único archivo y analizados por el software ALCESTE. Después de este primer procedimiento, las demás etapas del análisis de contenido se hicieron con la intención de comprender los sentidos presentes en las Clases.

### 3. Resultados

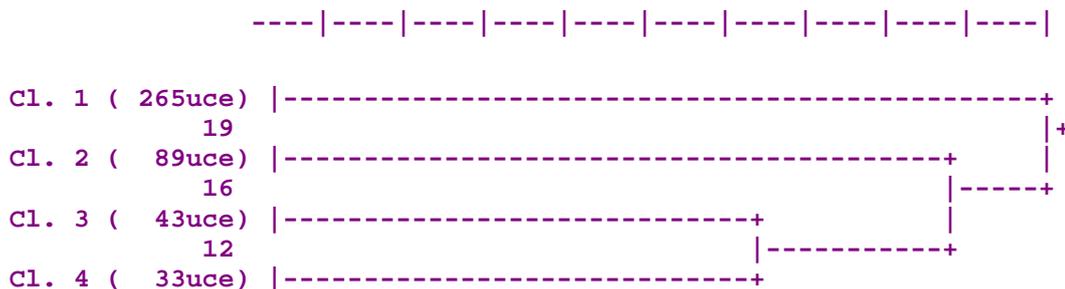
El análisis de contenido fue, inicialmente, hecho por el *software* ALCESTE. De esta manera, el *corpus* para análisis estuvo compuesto por todos los *feedbacks* de los diarios de todas las participantes de la investigación. De media, fueron catorce diarios por participante, con un total de ochenta y cuatro *feedbacks*. La clasificación del *corpus* arrojó 599 UCEs, siendo seleccionadas 422, 70,45% del total. Este valor es válido, pues para que el ALCESTE tenga una solución aceptable es necesario que sea utilizado por lo menos el 70% del total.

Como todo el texto analizado por el ALCESTE fue introducido en el sistema en la lengua portuguesa, y su análisis se basó en el vocabulario de la misma, optamos por no traducir al español los resultados producidos por el *software*, sino sólo nuestra interpretación.

En el gráfico presentado en la figura 01 es posible ver que la clasificación realizada por el ALCESTE ha identificado cuatro clases diferentes. Es posible observar también el número de UCEs de cada clase. Leyendo el gráfico de derecha a izquierda, comprendemos que el *corpus* fue dividido en dos *sub-corpus*, 1 y 2-3-4. Después, el *sub-corpus* 2-3-4 fue dividido en 2 y 3-4, y, finalmente, el *sub-corpus* 3-4 fue dividido en 3 y 4.

De acuerdo con Camargo (2005), las Clases pueden ser interpretadas como campos de imágenes respecto de determinado objeto. Así, mediante el análisis de contenido (Bardin, 2006), las investigadoras procuraron identificar las categorías para las Clases, intentando comprender el sentido expresado por aquel conjunto de palabras. Las cuatro Clases resultantes del análisis del ALCESTE fueron agrupadas en cuatro temas: Tema 1 (Clase 1): el trabajo acerca de la práctica explícita: la promoción de la reflexión respecto de los contextos y de los procedimientos; Tema 2 (Clase 2): el trabajo más allá de la práctica: de los contenidos latentes en el desarrollo profesional; Tema 3 (Clase 3): el diario reflexivo y las conexiones con otras herramientas educacionales; Tema 4 (Clase 4): las dificultades en la promoción de la reflexión.

FIGURA 1  
Dendograma das Classes Estáveis



Para cada Clase fue realizada una selección de las palabras más importantes (subrayadas en el texto). Considerando los criterios del ALCESTE, la frecuencia de la palabra tiene que ser mayor que cuatro (para este *corpus* la media de repetición de palabras fue de 7) y la distribución  $\chi^2$  mayor que 3,84. De esta manera, para cada tema ha sido presentado un cuadro con su vocabulario específico y fragmentos que ejemplifican y posibilitan establecer relaciones con el material y el referencial teórico del área.

*Tema 1:* El trabajo acerca de la práctica explícita: la promoción de la reflexión respecto de los contextos y de los procedimientos (Clase 1)

En este tema fue posible identificar diferentes procedimientos de la mentora en el trabajo de focalizar la discusión, estimular a las participantes a explicitar sus prácticas y reflexionar respecto de sus procedimientos y del contexto en que esas prácticas se desarrollaron. Además, las orientaciones de la mentora aportaron algunos cuadros teóricos para facilitar la organización de la reflexión de las participantes. En el cuadro 01 es posible observar las principales palabras de esta clase<sup>3</sup>.

CUADRO 01  
Principales palabras y radicales (en lengua portuguesa) de la Clase 1

Palabra / Radical	Frecuencia	$\chi^2$
Ação	12	7.42
Atividade+	48	18.49
Cont+	12	7.42
Crise+	7	4.27
Diz+	34	8.11
Faz+	56	11.04
Feit+	17	10.64
Faz+	56	11.04
Form+	34	9.58
Grupo+	7	4.27
Imagem	26	9.82
Movimento+	10	6.15
Pesso+	34	17.19
Possibilidade+	10	3.89
Terapeut+	37	8.39

En un primer momento, fue posible identificar el trabajo de la mentora dirigido a encontrar el foco de la discusión, es decir, a partir de su perspectiva decir cuál era el tema que estaba siendo discutido o solicitarle a la participante que procurase encontrar ese foco<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> El cuadro presenta las palabras con frecuencia mayor o igual a 7 y distribución ji-cuadrado mayor que 3,84. Pero hay otras palabras con frecuencia inferior a 7 y con alta frecuencia en la clase, que también están subrayadas en el texto.

<sup>4</sup> Tanto las participantes de la investigación-acción como las personas citadas por ellas tienen nombres ficticios.

“... de qualquer forma, acho que você escolheu um caminho que é fundamental: a questão de ser terapeuta, do que isto implica, das escolhas, de como não adoecer por cuidar das pessoas.” (Diario de Luiza, tercer *feedback*)

“O que gostaria de nomear exatamente? Se para essa terapia ocupacional da qual você se aproxima, as atividades só existem na relação, não é uma relação que você está tentando instigar, promover, oferecer?” (Diario de Clarice, décimo *feedback*)

Además, la mentora intentó trabajar con la práctica explícita, cuestionando a las participantes en temas que las ayudasen a profundizar en las comprensiones respecto de la práctica, de los procedimientos y de los contextos en que esta se desarrollaba.

“... me pareceu que tem a ver com uma conduta diferente da que você gostaria de tomar e que talvez não tenha tomado por pressão institucional...” (Diario de Marisa, noveno *feedback*)

“Em relação ao seu manejo, por que você acha que o João voltou diferente para o próximo atendimento?” (Diario de Mariana, cuarto *feedback*)

Otro procedimiento de la mentora para trabajar con la práctica explícita fue pedir a las participantes que creasen imágenes del futuro, a fin de que pudieran pensar en soluciones para las demandas de la práctica.

“Como se vê nesse lugar? Que imagem tem desses possíveis futuros encontros? Que tipo de sustentação imagina que pode oferecer?” (Diario de Mariana, tercer *feedback*)

**Tema 2:** El trabajo más allá de la práctica: de los contenidos latentes en el desarrollo profesional (Clase 2)

Este tema evidenció el trabajo de la mentora de ayudar a que las reflexiones de las participantes ganasen mayor profundidad, en el sentido de que ellas mismas fuesen conociendo las motivaciones, las creencias y los valores implícitos en la propia práctica. Además, la mentora parece haber intentado ofrecer *feedbacks* acerca del proceso de reflexión respecto de la acción y explicitar sus percepciones de las transformaciones que estaban ocurriendo en ese proceso.

En el cuadro 02 es posible apreciar las principales palabras de la Clase 2.

CUADRO 02  
Principales palabras y radicales (en lengua portuguesa) de la Clase 2

Palabra / Radical	Frecuencia	$\chi^2$
Ampli+	12	44.30
Consciência	7	13.62
Experi+	19	40.91
Pensamen+	11	4.66
Percep+	7	9.75
Poder+	15	10.94
Pratica+	10	6.79
Profissional+	7	19.41
Reflex+	17	19.84
Sent+	15	21.48
Situaç+	26	43.51

Otro de los trabajos de la mentora fue presentarles a las participantes el funcionamiento del proceso de reflexión respecto de la acción y algunas referencias teóricas acerca del tema. Además, intentó exponer para cada una de las participantes cómo estaba comprendiendo sus procesos y cómo podrían mejorar el aprendizaje dándole continuidad.

"Penso que o caminho é este mesmo. Agora você pode ampliar as suas reflexões a partir dos temas que levantou aqui, que são muito interessantes, e voltar para o seu aprendizado, poder, aos poucos, encontrar uma trilha para apoiar suas reflexões" (Diario de Mariana, primer *feedback*)

"... e estas são situações nas quais você é chamado a agir muito rápido na hora, conversar com a situação a partir de toda a informação que você tem disponível e tomar uma decisão. E são também situações férteis para serem melhor analisadas em toda a sua complexidade, você mesma decidiu algo e depois decidiu outra coisa, e teve motivos" (Diario de Mariana, séptimo *feedback*)

"Em relação à produção dos diários, achei interessante esta continuidade, e gostaria de reforçar isso com você, de que mesmo que você mude a situação dilemática que pretende discutir, que haja uma continuidade das reflexões..." (Diario de Fernanda, segundo *feedback*)

En otros momentos, la mentora auxilia a las participantes para investigar sus prácticas a fin de que comprendan los aspectos implícitos, expliciten sus pensamientos y tengan más conciencia de las motivaciones, las creencias de sus acciones y de sus referencias teóricas.

"... ampliar a compreensão sobre as justificativas para as suas ações: por que pensou na outra tática?" (Diário de Clarice, primer *feedback*)

"Foi um relato bem longo, bem descritivo, reflexivo, você consegue perceber como foi pensando sobre suas ações?" (Diario de Mariana, séptimo *feedback*)

"Vejo que as suas reflexões estão muito presentes, mas o que gostaria de te propor é que comece a investigar suas ações quando a tensão está mais presente, quando se sente responsável total por ela." (Diario de Fernanda, séptimo *feedback*)

"O que eu sugeriria que você fizesse é explorar estes dilemas de modo que você comece a investigar seus motivos, tentar compreender de modo a oferecer justificativas para você sobre o porquê dessas ações, posicionamentos, atitudes." (Diario de Fernanda, primer *feedback*)

"O que você compreende por vinculação? Como compreende a vinculação com um esquizofrênico? Isto está na minha cabeça desde seus primeiros diários, mas acho que só agora me senti segura para explorar este tema com você." (Diario de Mariana, octavo *feedback*)

Además, otro procedimiento utilizado por la mentora para ayudar a revelar lo latente en la práctica profesional fue pedirles a las participantes que reflexionaran respecto de las situaciones anteriores en las que vivieron experiencias semejantes, para tener más conciencia de sus experiencias y de cómo su repertorio profesional fue construido.

"... talvez analisar experiências em que se sentiu frustrada, e ver o que aconteceu ali." (Diario de Mariana, décimo primer *feedback*)

“Você pode tentar investigar situações em que se percebe mais criativa, ousando mais, poderá compreender o que está implícito nestas situações e entender que caminho percorreu, ter mais consciência e usar melhor o que tem aprendido.” (Diario de Isadora, sexto *feedback*)

En algunos momentos, la mentora ofreció otras referencias para que las participantes pudiesen fundamentar sus reflexiones, y también para ayudarlas a que conocieran las creencias implícitas en sus acciones.

“... mas, muito mais do que seguir pelo caminho da hierarquia, vou te convidar a um outro caminho: o que te fez acreditar que ela não precisa de acompanhamento psiquiátrico?” (Diario de Clarice, cuarto *feedback*)

La mentora también les habló acerca de sus propias percepciones de los cambios en la producción de los diarios reflexivos y en sus prácticas (explícitas en los diarios) e intentó mostrar cómo la reflexión podría tornarse una herramienta importante para el desarrollo profesional.

“Muito interessante a sua reflexão. Antes de tudo, o que percebi foi uma mudança sua de se permitir olhar para o seu modo de trabalhar com as atividades na terapia ocupacional, e se permitir questionar se suas crenças estão condizentes com sua prática, e se não estão como modificá-la.” (Diario de Luiza, décimo tercer *feedback*)

“... como este processo de tomada de consciência fez com que sua prática melhorasse? Em quê situações, sejam elas em relação ao atendimento de um paciente, ao seu posicionamento ou atitudes diante da equipe ou da instituição, o fato de tomar consciência faz com que suas ações se modifiquem e de que modo?” (Diario de Luiza, sexto *feedback*)

“Como é isso pra você? A idéia principal é de sempre voltar para a sua história e para o que pode ser aproveitado aqui para a sua aprendizagem.” (Diario de Isadora, décimo primer *feedback*)

Tema 3: El diario reflexivo y las conexiones con otras herramientas educacionales (Clase 3).

En este tema fue posible mostrar el trabajo de la mentora orientado a que las participantes relacionasen sus propias narrativas con las otras herramientas educacionales de esta experiencia, como la participación en el grupo, las narrativas del grupo, y los textos leídos.

En el cuadro 03 están las principales palabras de la Clase 3.

CUADRO 03  
Principales palabras y radicales (en lengua portuguesa) de la Clase 3

Palavra / Radical	Frecuencia	$\chi^2$
Caminho+	11	26.42
Comentário+	7	55.71
Diário+	15	24.44
GAC <sup>5</sup>	10	16.13
Quest+	12	5.15
Reflet+	9	11.65
Texto	12	56.11

Para ayudar a que las participantes relacionasen las diferentes herramientas educacionales ofrecidas a lo largo del programa de mentoría, la mentora las incentivó a participar del grupo, a llevar sus

<sup>5</sup> GAC = grupo de aprendizaje colaborativo o grupo de mentoría.

cuestiones para la discusión en el mismo y a aprovechar lo que había sido producido en ese espacio para resolver los dilemas de cada una. Además, también estimuló las lecturas de las narrativas del grupo y de los textos indicados en el mismo.

"... penso que você também pode levar suas questões para a discussão do grupo de aprendizagem colaborativa nesta semana." (Diário de Clarice, tercer *feedback*)

"... mas fique tranqüila que conversaremos melhor no grupo de aprendizagem colaborativa desta semana. Se você puder ler a cronica passada, vai ajudá-la a compreender como foi que chegamos nesta idéia. (Diário de Isadora, cuarto *feedback*)

"... e não um ser ativa que faz pelo outro, mas um ser ativa que leva o outro a fazer, experimentar é possível fazer relações com o texto sugerido para leitura no grupo de aprendizagem colaborativa..." (Diário de Isadora, segundo *feedback*)

#### *Tema 4:* Las dificultades en la promoción de la reflexión (Clase 4)

Otra tarea realizada por la mentora fue trabajar con las dificultades presentadas por las participantes en sus procesos de reflexión. De esta manera, la mentora intentó mostrar a cada participante la importancia de describir las situaciones dilemáticas e intentar investigar los pensamientos y creencias relacionadas con esas situaciones, en lugar de sólo señalar una cuestión sin tornarla profunda. Además, la mentora habló acerca de la importancia de la continuidad de la investigación de determinado tema para que el aprendizaje pudiera ocurrir.

En el cuadro 04 es posible apreciar las palabras más importantes para el Clase 4. En esta Clase, la frecuencia de las palabras fue menor que la media de palabras en todo el *corpus* (media 7), aunque hubo una frecuencia elevada dentro de la propia Clase.

CUADRO 04  
Principales palabras y radicales (en lengua portuguesa) de la Clase 4

Palabra / Radical	Frecuencia	$\chi^2$
Cuid+	6	8.92
Dev+	4	23.95
Investig+	6	10.38
Problema+	4	17.06

"... mas acho que seria muito triste se você abandonasse novamente esse assunto em um próximo diário e trocasse por outra situação dilemática sem se aprofundar verdadeiramente nisso tudo que você falou aqui." (Diario de Luiza, noveno *feedback*)

"... acho importante você tentar responder estas questões no próximo diário, mesmo que também queira incluir novas questões. Digo isso, pois a proposta do grupo de aprendizagem colaborativa é a de desenvolver a prática e venho percebendo que somente refletir sobre as situações sem falar de ações e pensamentos específicos para resolver os problemas da prática dificultam..." (Diario de Isadora, segundo *feedback*)

## 4. Discusión

Nuestra intención no fue encontrar todas las posibles acciones de la mentora en este proceso, sino identificar líneas de acción que pudiesen ofrecer un mapa inicial del trabajo del mentor con esta herramienta educativa. En este sentido, hemos encontrado cuatro líneas de acción.

La primera se ha centrado en el trabajo acerca de la práctica explícita, intentando *contribuir para que las participantes encontrasen el foco de la discusión y ampliaran las comprensiones respecto de sus acciones y del contexto de la práctica*, incluso utilizando el recurso de la *imaginación del futuro*. Duncan y Buchanan (2006), dicen que el trabajo acerca de la práctica explícita debe auxiliar a los profesionales o estudiantes en la resolución de problemas, pues este es un parámetro importante para la evaluación del proceso de reflexión y de la satisfacción profesional.

La segunda línea de acción se centró en la investigación de los contenidos latentes, para ayudar a las profesionales a explicitar sus teorías personales, sus creencias y los marcos teóricos que guían sus prácticas, y contrastar este conocimiento con sus acciones en las mismas. En este contexto, el trabajo de la mentora fue, primeramente, *ofrecer explicaciones respecto del proceso de reflexión de la acción*, colocando a las participantes en contacto con este nuevo contenido. Luego, el trabajo de *plantear cuestiones* para ayudarlas en la reflexión de lo implícito en la práctica, junto con otras estrategias, como *promover conexiones con experiencias anteriores y similares* para que las participantes fueran más conscientes de su repertorio profesional. Además, la mentora intentó *ofrecerles direccionamientos para ayudarlas a identificar el proceso de reflexión acerca de la acción como una herramienta importante para el desarrollo profesional*, trató de *aclarar sus percepciones* referentes a cambios en la práctica y en la producción de los diarios y de *alentar a las participantes a reflexionar respecto de las mudanzas en la práctica de cada una*. El proceso de desarrollo profesional no ocurre en forma lineal, sin embargo, se sabe que hay una dirección deseada por la comunidad profesional que incluye etapas que van desde una mayor dependencia de conocimientos técnicos y fragmentados, para llegar a una práctica más intuitiva e integrada. Esta práctica no sólo demanda tiempo de experiencia, sino, principalmente, el uso de experiencias significativas de formación (Schell, 2002; Schell, 2008).

La tercera línea de acción abarca el trabajo de la mentora para *ayudar a las participantes a establecer relaciones con los diversos materiales educativos* ofrecidos en el proceso de mentoría, como los debates en el grupo, los textos y las crónicas de grupo – la historia de lo que había sido discutido por el grupo, que podría ser visitado en otras ocasiones. Esta línea de acción parece estar relacionada con el tipo de proyecto desarrollado en esta investigación-acción, por otro lado, la tarea de estimular a los profesionales o estudiantes a construir relaciones con otros materiales de capacitación puede ser identificada como una de las posibilidades en la labor de responder el diario reflexivo.

Una última línea de acción, que cabe destacar, fue el trabajo de la mentora con las dificultades de las participantes para poner en marcha y dar continuidad al proceso de reflexión acerca de la acción. Investigar sus prácticas y compartir con otros profesionales no es una tarea fácil, porque implica asumir una relación de confianza (Schön, 2000), que se construye en proceso, como una condición de aprendiz-investigador, en el sentido de que existen dudas e incertidumbres que impregnan la práctica. Por lo tanto, la labor de la mentora fue principalmente la de señalar la necesidad de que las participantes describiesen sus prácticas y aclarasen su comprensión, de modo continuo, sin cambiar el tema en cada narrativa.

Como los resultados de este estudio fueron obtenidos sólo por el examen de los *feedbacks* realizados por la investigadora-mentora, poco se puede inferir acerca de cómo estas dificultades fueron experimentadas por las participantes. Lo que puede ser propuesto en estudios posteriores.

En general, las cuatro líneas de acción presentadas en este estudio parecen estar en consonancia con la literatura respecto del desarrollo y la práctica profesional, y buscan contribuir con los debates acerca del trabajo de los mentores. Además, pueden servir como guías iniciales para los trabajos de estos profesionales, así como también ser una base para otras investigaciones relacionadas con procesos de mentoría y desarrollo profesional.

## Bibliografía

- ALSOP, Auldeen (2002): "Portfolios: portraits of our professional lives", en *British Journal of Occupational Therapy*, núm. 65, United Kingdom: College of Occupational Therapy, p. 201-206.
- BARDIN, Laurence (2004): *Análise de Conteúdo*. Lisboa (Portugal): Edições 70.
- CAMARGO, Brígido Vizeu (2005): "ALCESTE: Um Programa Informático de Análise Quantitativa de Dados Textuais", en MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org) *Perspectivas Teórico-Methodológicas em Representações Sociais*, João Pessoa (Brasil): EdUFPB, p.511-539.
- COLE, Mark (2003): "The importance of mentoring in professional development" *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, núm. 10, United Kingdom, p. 194.
- CUNHA, Maria Isabel (1997): "Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino", en *Revista da Faculdade de Educação*, núm. 23, São Paulo (Brasil): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-2551997000100010&lng=&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-2551997000100010&lng=&nrm=iso)> [Consulta: abr, 2008]
- DUNCAN, Madeleine, BUCHANAN, Helen (2006): "Engaging with student writing: using feedback to promote learning", en LORENZO, Thereza et. al. (Orgs). *Practice and Service Learning in Occupational Therapy*. West Sussex (England): John Wiley y Sons Publishers, p. 218-233.
- FISH, Della (2006): *Practice in the Caring Professions: refocusing professional development & practitioner research*. Estados Unidos: Butterworth Heinemann.
- FRANCO, Maria Laura Barbosa (2007): *Análise de Conteúdo*. Brasília (Brasil): Liberlivro Editora.
- KRONBERGER, Nicole; WAGNER, W. (2003): "Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos", en BAUER, Martin, GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (Brasil): Vozes.
- LEDET, Lana; ESPARZA, Christina Kaufman; PELOQUIN, Suzanne (2005): "The conceptualization, formative evaluation, and design of a process for student professional development", en *The American Journal of Occupational Therapy*, núm. 59, United States of America: The American Occupational Therapy Association, p. 457-466.
- LORENZO, Thereza; DUNCAN, Madeleine; BUCHANAN, Helen; ALSOP, Audeen (Orgs) (2006): *Practice and Service Learning in Occupational Therapy*. West Sussex (England): John Wiley y Sons Publishers.
- MILNER, Tracy; BOSSERS, Ann (2005): "Evaluation of an occupational therapy mentorship program", en *Canadian Journal of Occupational Therapy*, núm. 72, Canada: Canadian Association of Occupational Therapists, p. 205-211.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti; REALI, Aline Maria Medeiros (Orgs.) (2002): *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos (Brasil): EdUFScar.
- MORLEY, Mary (2007): "Developing a preceptorship programme for newly qualified occupational therapists: action research", en *British Journal of Occupational Therapy*, núm. 70, United Kingdom: College of Occupational Therapy, p. 330-338.
- NEIDSTADT, Maureen (1996): "Teaching strategies for development of clinical reasoning" *The American Journal of Occupational Therapy*, núm. 50, United States of America: The American Occupational Therapy Association, p.676-68.

- RODGERS, Carol (2002): "Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking" *Teachers College Record*, núm. 104, New York (USA): Teachers College of Columbia University, p. 842-866.
- RODGERS, Carol (2006): "Attending to student voice: the impact of descriptive feedback on learning and teaching" *Curriculum Inquiry*, núm. 36, Toronto (Canada): The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, p. 209-237.
- SHELL, Barbara Boyt (2002): "Raciocínio Clínico: a base da prática" en NEISTADT, Maureen; CREPEAU, Elizabeth (Orgs.) *Willard & Spackman Terapia Ocupacional*. Rio de Janeiro (Brasil): Guanabara Koogan.
- SHELL, Barbara; SHELL, John (2008): *Clinical and Professional Reasoning in Occupational Therapy*. Baltimore (Estados Unidos): Wolters Kluwer / Lippincott Williams y Wilkins Publishers.
- SCHÖN, Donald (1983): *The reflexive practitioner*. New York (Estados Unidos): Basic books.
- SCHÖN, Donald (2000): *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- TRYSSENAAR, Joyce (1995): "Interactive journals: An educational strategy to promote reflection" *The American Journal of Occupational Therapy*, núm. 49, United States of America: The American Occupational Therapy Association, p.695-702.
- TRIPP, David (2005): Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31, São Paulo (Brasil): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p. 443-466.
- WELCH, Amanda; DAWSON, Pamela (2006): "Closing the gap: collaborative learning as a strategy to embed evidence within occupational therapy practice", en *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, núm. 12, John Wiley & Sons, p. 227-238.
- WENGER, Ethienne (1998): *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge (England): Cambridge University Press.
- WIMPENNY, Katherine; FORSTHY, Kirsty; JONES, Catherine; EVANS, Esther; COLLEY, Julie (2006): "Group reflective supervision: thinking with theory to develop practice", en *British Journal of Occupational Therapy*, núm. 69, United Kingdom: College of Occupational Therapy, p. 423-428.
- ZABALZA, Miguel Ángel (1994): *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto (Portugal): Porto Editora.