

PRÁCTICA REFLEXIVA Y PROFESIONES DE AYUDA

Reflective practice and helping professions

ALESSANDRO SICORA¹

Resumen

Con la presente contribución se pretende abordar el tema de la práctica reflexiva en el ámbito del trabajo social. Las teorizaciones sobre la reflexividad, si bien numerosas y heterogéneas, pueden agruparse en torno a conceptos clave de «conocimiento» y «sociedad». Para pasar de la *teoría de la reflexividad* a la *práctica de la reflexividad* es necesario estructurar el propio análisis identificando objetivo, niveles y herramientas propias de un «trabajador social reflexivo» capaz de conectar, en un ciclo sin fin, experiencia, reflexión y acción. Es útil focalizar tal actividad en específicos eventos particularmente significativos, es decir en «eventos críticos», como por ejemplo los propios errores profesionales. Esta reflexión se puede llevar a cabo como momento de meditación con uno mismo, especialmente cuando es articulada a través de la utilización de «estructuras» reflexivas (consistentes en baterías de preguntas), pero aún más provechoso resulta ser el beneficio obtenido de una de las numerosas formas disponibles (analíticas o creativas) de escritura reflexiva. Existe además una dimensión colectiva de la reflexión que permite también prevenir situaciones de burnout y ampliar el propio «campo visual» en la práctica cotidiana.

Palabras clave: Reflexividad, práctica reflexiva, eventos críticos, error, organizaciones de aprendizaje

Abstract

This article explores the issue of reflective practice in social work. Theories on reflexivity are numerous and heterogeneous, but can be grouped around the key concepts of «knowledge» and «society.» To move from *theory on reflexivity* to *practice of reflexivity* it is necessary to structure our analysis by identifying the subject, levels and tools of a «reflective social worker» who is able to connect experience, reflection and action in an endless cycle. It is worthwhile to focus on an activity in specific and particularly significant events, in other words, on «critical events» such as professional errors. This reflection can be made as a moment of self-meditation, especially when it is articulated through the use of «frameworks» for reflection (consisting of sets of questions) however, the benefits can be increased by using one of the many available forms (analytical or creative) of reflective writing. There is also a collective dimension of reflection. This can also prevent burnout situations and expand our «vision» on daily practice.

Key words: reflexivity, reflective practice, critical events, mistake, learning organization

Recibido: 21/10/2011 Revisado: 27/02/2012 Aceptado: 29/02/2012 Publicado: 02/11/2012

1. Alessandro Sicora. Università della Calabria. Dipartimento di Sociologia e Scienza Politica, Via P. Bucci, Cbo 0B; I 87036. Arcavacata di Rende (CS) – Italia. Teléfono: +39 0984492531. Fax: +39 0984492598. Email: alessandro.sicora@unical.it

1. Introducción

¿Qué contribución pueden brindar las más variadas teorizaciones sobre la reflexividad a los trabajadores sociales? En el presente artículo se tratará de ofrecer algunas ideas útiles no sólo para dar una respuesta a esta pregunta, sino también para pasar del slogan «un buen profesional reflexiona» a su concretización en objetivos específicos y según técnicas precisas. Cuando la acción se alimenta constantemente de la reflexión sobre la experiencia se puede hablar de «práctica reflexiva».

Tal modalidad resulta necesaria e inevitable para un trabajo en el que cada situación que se afronta es única e irrepetible, así como lo es cada persona que recurre a los Servicios Sociales en busca de ayuda. Los constantes cambios que se dan en el tejido social requieren, pues, el mantenimiento incesante de las herramientas profesionales.

Reflexionar, está bien, pero ¿sobre qué? ¿Cómo? La improvisación y la espontaneidad del pensamiento no resultan suficientes. Parece, por el contrario, más productivo seleccionar, en el flujo de eventos, algunos «episodios» que resultan particularmente significativos y sobre los cuales se puede activar oportunamente un análisis capaz de reconocer elementos fácticos y emocionales, de exprimir una evaluación y de reconocer un sentido específico a los acontecimientos, y, por último, de modificar actitudes y comportamientos futuros.

2. Reflexividad entre conocimiento y sociedad

Son numerosas las contribuciones de pensamiento desarrolladas sobre el tema de la reflexividad en los últimos 80 años. La complejidad y la riqueza de esta amplia gama de especulaciones no es fácil de sintetizar, aunque sí, incluso con una cierta aproximación, se podría decir que las teorías expresadas en este lapso de tiempo pueden ser situadas alrededor de dos polaridades descritas por las palabras-clave «conocimiento» y «sociedad». Por un lado, la reflexividad ha sido relacionada con procesos cognitivos y de pensamiento (Dewey, 1933; Polanyi, 1967) que conducen al aprendizaje experiencial (Rogers, 1969; Kolb, 1984), útil en el desarrollo de una acción profesional eficaz (Schön, 1983). Por otro lado, en cambio, el encuentro con el análisis de las dinámicas sociales identifica en la reflexividad la clave de mecanismos emancipadores (Habermas, 1968; Habermas, 1981), el origen de la segunda modernización actualmente en curso (Beck, Giddens, Lash, 1981), pero también el terreno sobre el cual se da la relación entre actor (*agency*) y estructura, entre

persona y sociedad (Archer, 2003). En el ámbito sociológico se han expresado significativamente sucesivos autores, como Bauman y Bourdieu (Riva, 2009).

Todo este complejo conjunto de teorizaciones resulta de gran interés para los operadores de los Servicios Sociales. También en este caso, la reflexión puede ser entendida como un proceso de examen crítico de la propia práctica profesional pasada y presente, como medio para comprender en profundidad lo que ha sucedido y para desarrollar conocimientos útiles para mejorar la práctica profesional en sí (Jones, 2010: 593).

Quien afirma que el conocimiento se construye socialmente hará énfasis en la necesidad de aumentar la concienciación sobre las construcciones profesionales dominantes que influyen en las acciones. Tal exigencia, sin embargo, no puede no referirse incluso a quien, contrariamente, se adhiere a una perspectiva realista que sostiene que hay una sola realidad que puede ser comprendida y explicada. A menudo, de hecho, cuando los trabajadores sociales (y no solo ellos) sienten que deben defender su actividad y su estatus se refugian en verdades y certezas rígidas, y no siempre congruentes con una realidad social en constante cambio. Una diferente y posible manera está representada por la adquisición de una plena concienciación de la complejidad y de la ambigüedad de la práctica profesional. En este contexto el concepto de reflexividad ha sido profundizado para sugerir no sólo la importancia de razonar acerca de lo que se hace y como sino también de reflexionar sobre los supuestos conceptuales a los cuales, a menudo explícitamente, la actividad profesional se refiere (Taylor e White, 2000: 35).

La premisa para el empleo en este campo de estrategias reflexivas está ciertamente representada por la activación de procesos dirigidos al examen de experiencias y convicciones del sujeto pensante y agente, pero también por el retorno a las asunciones de base con las que se justifican ciertas opciones teóricas. Todo esto, para transformar lo vivido, es decir «el modo directo y natural de vivir en el horizonte del mundo», en experiencia que «toma forma cuando lo vivido se convierte en objeto de reflexión y el sujeto a sabiendas se apropia de ello para comprender su significado» (Mortari, 2003: 23).

Un tal recorrido conduce, no siempre con facilidad, a reconocer y hacer visible a los ojos de la propia mente la multiplicidad de conexiones que parten de una pequeña porción de realidad conocida para volver a conectarse con el todo. Es como observar una gota de agua para comprender las propiedades del mar de donde fue tomada esta partícula. Deteniéndose en esta metáfora, se podría decir que el operador que participa en procesos de reflexividad se vuelve similar a la gota que observa el reflejo de sí misma para comprender

las conexiones entre ella y el mundo del que forma parte, de acuerdo a una secuencia que del micro lleva progresivamente a ver el macro.

3. Tres niveles de análisis reflexivo

La aplicación gradual de un enfoque reflexivo al análisis de la experiencia queda bien expresado por Goodman (1984) cuando evidencia tres diferentes niveles mediante los cuales comprender el significado de cada singular «caso» tomado en consideración:

- I nivel: el examen se limita a la descripción de los hechos (historia y emociones) y tiene como objetivo la evaluación (en referencia a objetivos asignados en términos de eficiencia, eficacia, *accountability*) y la discusión (en grupo, con el supervisor, en el marco de un «portfolio» personal a utilizar en un segundo momento);
- II nivel: la reflexión está encaminada al aprendizaje que se obtiene a través de la exploración y la explicación de los hechos mediante conceptos teóricos, así como mediante la identificación de los valores (individuales, profesionales, organizativos) y de las bases de acción subyacentes al episodio en examen. Las conclusiones se vuelven, de esta manera, transferibles a los otros casos;
- III nivel: se identifica la influencia de factores vinculados a la ética y a las políticas sociales o sanitarias (recursos, orden institucional y organizativo) de la situación específica examinada.

Un ejemplo de reflejo de lo macro en lo micro se manifiesta en los modos de recopilación de información en los Servicios Sociales y Sanitarios. En este ámbito se hace amplio uso de formularios o, en cualquier caso, de formas más o menos estandarizadas para seleccionar, ordenar y relacionar los datos sobre el usuario/paciente y sobre las acciones emprendidas a su favor. Vistas a contraluz, estas anotaciones pueden revelar «expectativas de fondo» y elementos de la práctica social y sanitaria que se consideran obvios y que corresponden al modo en el cual los profesionales razonan sobre casos e ilustran las conclusiones sobre las cuales se plantean las intervenciones. La difusión del dirigentismo, también en los servicios a la persona, ha generado, entre otras cosas, una amplia difusión de indicaciones sobre procedimientos, formularios y plantillas de referencia, que, a su vez, han producido mecanismos de estandarización de las evaluaciones de las situaciones y de las respuestas proporcionadas que son escasamente compatibles con la variedad y la heterogeneidad de situaciones en las que se puede encontrar una persona. Por ejemplo, las preguntas con respuesta estandarizada (como «¿El niño recibe y

responde a los estímulos de sus padres de manera adecuada con respecto a su edad y a sus habilidades?» si/no) hacen uniformes y neutrales las informaciones introducidas en los formularios, impidiendo la expresión de evaluaciones cualitativamente complejas (Taylor, White, 2000: 153-161).

En línea con estas observaciones, Olivetti Manoukian (2007: 4) sostiene que encuadrar el «caso» a través de la recopilación de datos estructurales (edad, profesión, cuadro familiar, etc.) a menudo no ayuda a producir conocimientos útiles para trabajar con las personas, sino que crea distancia entre sujeto conocedor y objeto conocido y, paradójicamente, impide contar con informaciones confiables y útiles para orientar la intervención. El trabajador social puede tener todos los datos disponibles sobre la estructura de la familia y sobre el diagnóstico de sus componentes (por ejemplo, de esquizofrenia en lugar de retraso mental), pero todavía no ser capaz de determinar una trayectoria de acción. En los operadores a menudo, y además, hay una fuerte sensación de que la inserción de estas informaciones en las carpetas es más un requisito burocrático que un modo de comprender mejor la situación de la persona que pidió ser ayudada.

4. La práctica reflexiva

Las profesiones, sin embargo, no exprimen solamente pensamientos, evaluaciones, proyectos, sino que también se materializan, sobretudo, en acciones. Por tal razón se puede hablar de «práctica reflexiva» como de una práctica en la que a la experiencia y a la reflexión se añade la acción. A esta última, sigue nuevamente el acontecer de otra experiencia y reflexión, con el fin de conducir a una nueva acción, y así sucesiva e indefinidamente. Este proceso cíclico, el así llamado ciclo ERA (Experiencia – Reflexión – Acción) está en la base de la práctica reflexiva que se puede definir sintéticamente como la composición de tres elementos (Jasper, 2003: 2, 77):

- Lo que sucede a la persona (experiencias);
- Los procesos de reflexión que permiten a la persona aprender de tales experiencias;
- La acción que se emprende debido a la nueva perspectiva lograda.

La práctica reflexiva es un concepto introducido en muchas profesiones a partir de los años 80 y ha tenido un considerable desarrollo también gracias a la obra de Kolb (1984) sobre el aprendizaje experiencial. Esta práctica resulta muy similar al «conocimiento-acción» del que, por los contextos de ayuda, Olivetti Monoukian (2007, 4-5) afirma que es el camino que permite tener conocimientos fidedignos sobre los casos afrontados a través del «ingreso»

en los mismos mediante una acción que pone en movimiento el cuadro conjunto y que, a través de los feedbacks recibidos, hace que el operador sea capaz de profundizar el conocimiento de la situación y la reformulación de las acciones.

He aquí un ejemplo para comprender mejor de lo que se está hablando. Ante un informe de la escuela sobre numerosas ausencias injustificadas del hijo, una madre cuenta a la trabajadora social: «Yo no sé por qué no les caigo bien a las maestras. Con muchas palabras bonitas me dicen que no soy lo suficientemente buena como para hacerme cargo de Julio. Pero yo siempre he querido a mi niño, créame, he dejado de trabajar para estar detrás de él». La operadora, para tratar de captar el sentido de esta afirmación y de la situación en general, necesita «entrar» en ella y para hacer eso podría decir «Está bien. Si usted está dispuesta a hacer cualquier cosa por el bienestar de su hijo y también sabe que para él es necesario asistir a la escuela, pongámonos de acuerdo así: en los próximos quince días usted manda regularmente a la escuela a Julio, aunque le cree problemas». La reacción de la madre, consecuente con esta propuesta (rechazo, aceptación, aceptación sólo formal pero no sustancial etc.), permitirá trazar hipótesis alternativas (¿madre hiperprotectora? ¿malentendidos con la escuela?) que con la contribución de sucesivos actos de «conocimiento-acción» podrán dar forma a la intervención de la trabajadora social (Olivetti Manoukian, 2007: 5).

Dirigir una constante mirada crítica al propio proceder profesional (es ésta la esencia de la práctica reflexiva) es posible, no sólo como consecuencia de la aplicación en la práctica de los conocimientos adquiridos desde la experiencia, sino también como consecuencia del logro de una más profunda concienciación de los propios prejuicios y del impacto de la acción profesional en contextos más amplios (Pierson, Thomas, 2002: 396).

¿Pero qué es capaz de activar y consolidar hábitos de práctica reflexiva? Según algunos (Olivetti Manoukian, 2007: 9-10; Fargion, 2009: 177) el factor clave está en la desconfianza en los maestros, es decir en aquellos de quienes todos dependemos para la construcción del saber en la vida y en el trabajo. Pueden ser, pues, los padres, familiares, maestros de escuela, de universidad, de trabajo, formadores, autores de teorías «escritas en los libros». En todos estos casos, perder el propio punto de referencia exclusivo y reconocer la parcialidad de toda forma de saber induce a la búsqueda de nuevas fuentes útiles para la adquisición de un conocimiento que sólo podrá ser inclusivo de saberes sumergidos y de voces relativas a sujetos y grupos marginales por lo general no escuchados.

Por otra parte, quien ahora pide ayuda a los operadores presenta situaciones siempre más complejas y problemáticas, tal es así que quienes trabajan en los servicios a la persona necesitan un saber continuamente renovado, no generado en otro lugar, por lo que siempre tendrá que ser más y más reflexivo. Un tal estilo profesional se opone, pues, a un frenesí que conduce al operador (quizás) a la eficiencia (hacer tantas cosas en poco tiempo) pero, paradójicamente, en detrimento de la eficacia (alcanzar el objetivo que brinda beneficio real al usuario) y del significado profundo del propio trabajo.

La práctica reflexiva conduce antes que nada a la «construcción» de un operador competente, capaz, pues, de hacer frente a diversas situaciones razonando sobre los resultados para reformular las acciones, de dejar el papel de actor para entrar en el rol de autor. De esta manera, el trabajador social promueve procesos de construcción cognoscitiva que son mediados por la creación de narraciones comunes y que, en consecuencia, favorecen el involucramiento y el intercambio de la acción con el usuario, los otros servicios y, más en general, todos los sujetos con los que es posible hacer red para hacer frente a la complejidad de las necesidades.

5. ¿Reflexionar sobre qué?

El encuentro entre profesiones de ayuda y la reflexividad genera el particular estilo de trabajo que se ha tratado de describir en el párrafo anterior. Cabe añadir aquí que tal modalidad de operar es una parte esencial de la fisonomía de lo que Schön (1983) llama «profesional reflexivo», refiriéndose con esta expresión a quien experimenta *en* la acción y reflexiona *sobre* la acción y *durante* la acción.

Las dos formas de reflexión (en original *reflection-on-action* y *reflection-in-action*) a las que se refiere esta definición presentan características diferentes. En el primer caso se hace referencia a la actividad retrospectiva de pensamiento activo que se desarrolla en la práctica profesional, pero que se coloca externamente a ésta, es decir en un momento diverso. En otras palabras, se tiene *reflection-on-action* cuando uno se detiene a razonar sobre lo que ha logrado, con el fin de poder pues retomar la actividad luego de tener una idea más clara sobre cómo proceder mejor en la acción para obtener mejores resultados. Consiste en gran parte en el recordar y evaluar lo que se ha efectuado para luego focalizar con mayor precisión los objetivos a perseguir y las estrategias relacionadas. El profesional traslada, por tanto, la mirada hacia atrás, sobre el camino recorrido, para luego mirar hacia adelante antes de retomar el camino.

La *reflection-in-action*, en cambio, se desarrolla *durante* la acción. Esta última resulta próxima a esferas de actividades cognitivas vinculadas a la

intuición, a aquella capacidad de evaluar durante la acción, de la que Polanyi (1962), hablando de habilidades, afirma que se trata de una cualidad de quienes a menudo son definidos como «conocedores». La habilidad de hacer un diagnóstico médico, por ejemplo, es tanto un arte de hacer como de conocer, es el producto de una especie de «olfato» muy cercano a una destreza, más propiamente muscular, como la relativa a la natación o al ir en bicicleta.

Sin embargo, es impensable que el operador logre siempre mantener la mente activa en una de las formas descritas anteriormente. En particular, en cuanto a lo que respecta a la reflexión sobre la acción, se puede afirmar con certeza que no se puede reflexionar sobre todo ni es útil razonar sobre situaciones generales. A partir de esta simple, y casi banal, consideración, nace la exigencia de construir la práctica reflexiva sobre el análisis de episodios específicos denominados «eventos críticos» o «incidentes críticos» (*critical incidents*). Este término, acuñado por John Flanagan en 1954 (Jasper, 2003: 13), sirve para indicar un evento problemático que produce sorpresa y, en consecuencia, estimula la reflexión ya que «emana una sensación de potencial disonancia» con los esquemas utilizados para la acción y la interpretación de las cuestiones abordadas (Consoli, 2003: 118; Mortari, 2008: 3).

Para Dewey (1933: 72) la primera fase del pensamiento reflexivo, en la que todo el proceso se inicia, es verdaderamente aquella en la que el sujeto se encuentra en «un estado de duda, excitación, perplejidad, dificultad mental». La ruptura inesperada de la rutina reconfortante genera un malestar, inevitablemente desagradable, pero también lleno de nuevos horizontes cognoscitivos. A esto se asocia muy bien una especie de «teorema de la insuficiencia» formulado por Schön (1987: 26-29), cuando invita a actuar sin buscar ni la perfección ni la plenitud sino, por el contrario, sugiere que se concentre la atención en la acción para corregirla mientras ella se lleva a cabo. La reflexión durante la acción (*reflection-in-action*) genera el conocimiento en la acción (*knowing in action*) y se lleva a cabo con éxito sobre todo cuando la acción no es interrumpida y cuando el proceder «por ensayos y errores» no tiene lugar en la aleatoriedad, sino más bien en la continuidad, es decir vinculando cada prueba a la que la ha precedido e incorporando en ésta el resultado parcial. A este modo de proceder se llega, a menudo, cuando el proceder rutinario se ve interrumpido por el surgimiento de un resultado inesperado, que llega como señal de inadecuación de la teoría en uso subyacente a la acción. La sensación de sorpresa conduce no sólo a preguntas sobre la naturaleza del fenómeno inesperado («¿qué es esta novedad?»), sino también, a menudo muy favorablemente, sobre las estrategias de solución que se están empleando («¿estoy pensando en cómo abordar la solución del problema?»).

Jasper (2003: 17) articula un conjunto de propuestas prácticas para la identificación del incidente crítico sobre el cual concentrar el propio análisis. Aunque el contexto de formulación de estas sugerencias es el de la educación en enfermería, sin embargo resulta aplicable a una gama mucho más amplia de campos. De hecho, las experiencias para la reflexión pueden provenir de una pluralidad de fuentes y de cada aspecto de la vida del sujeto: episodios que lo hicieron sentir bien o que le dejaron una sensación de malestar, cosas que no salieron según lo planeado, observaciones que hicieron otras personas, aspectos significativos de las relaciones con los otros. Toda experiencia, de hecho, puede ser vista como incidente crítico si permanece en la mente y contribuye al desarrollo profesional.

En este ámbito, la selección de experiencias para reflexionar depende:

- Del objetivo de la reflexión (¿por qué se está reflexionando?);
- De la presencia de otros sujetos que han tenido una parte en el evento (ej. pacientes/usuarios, otros profesionales, etc.);
- De otras personas que pueden formar parte del proceso de reflexión (directamente o leyendo lo que se pretende escribir al respecto);
- De las posibles consecuencias.

Prestar atención a estos aspectos puede ayudar a emprender un proceso de conocimiento que, partiendo de la experiencia, regresa a la experiencia bajo la forma de una acción que toma forma de una atenta investigación sobre las bases cognoscitivas y sobre los asuntos tácitos que habían animado la acción anterior. En este ámbito sin duda tiene una especial importancia la selección del evento sobre el cual reflexionar.

Una de las maneras disponibles para la activación de procesos de reflexividad es la de centrar la propia atención en los errores cometidos con el fin de maximizar la comprensión y el aprendizaje, y así reducir lo más posible el eventual daño causado mediante mecanismos de autocorrección. De esta manera resulta posible acceder a una mina rica en oportunidades, no sólo para comprender más profundamente el significado y los efectos de las propias acciones y el contexto en el que ellas toman forma, sino también para fortalecer las propias competencias, con el fin de ofrecer prestaciones profesionales capaces de responder adecuadamente a la pregunta de quién se dirige a los Servicios Sociales en busca de ayuda. A veces, pues, el error conduce a descubrimientos del todo inesperados. La metáfora de Cristóbal Colón que descubre América por error, mientras estaba buscando una nueva ruta para llegar a las Indias, es esclarecedora.

Una investigación sobre el asunto del error profesional en los Servicios Sociales llevada a cabo recientemente en Italia, a través de entrevistas en profundidad efectuadas a 20 operadores, ha puesto en evidencia que (Sicora, 2010):

La reflexión sobre los errores, realidad inevitable para toda actividad humana, alimenta un aprendizaje necesario para reducir los resultados negativos en los Servicios Sociales y Sanitarios. El todo debe ser insertado en una óptica de maximización de los «errores sin daño» y de minimización de los que, en cambio, sí producen daños a los usuarios;

- La causa de los errores se identifica con mayor frecuencia en la falta de tiempo, en la urgencia y en la ingente carga de trabajo, así como en el ámbito de una inadecuada comunicación con los usuarios y los colegas. En cuanto a los efectos, es especialmente evidente el fracaso del proyecto de ayuda, además del deterioro de la relación con el usuario (en términos de desconfianza, huída, insatisfacción, etc.);
- La intuición y el uso de otros componentes inherentes al «carácter artístico» de las profesiones involucradas son reconocidos por los operadores entrevistados como muy importantes para una buena calidad de la intervención, ya que permiten, cuando son usados conscientemente en términos empáticos y de «inteligencia emocional», activar sistemas cognoscitivos coherentes con las especificidades técnicas y de los valores de las profesionalidades involucradas, además de mecanismos de autocorrección de la práctica. En este sentido, se puede observar que el modelo de los dos sistemas de Kahneman (2002) ofrece un marco teórico útil para una mejor comprensión de todo proceso;
- Las modalidades organizadas de discusión y de tratamiento de los errores en el ámbito de los equipos de trabajo o de otros momentos estructurales de discusión colectiva permiten mejorar la calidad de organizaciones que de esta manera pueden convertirse en organizaciones de aprendizaje («learning organizations»), en virtud de la circulación de «críticas» constructivas situadas en un nivel de contenido antes que de juego relacional hostil.

6. Estrategias de reflexión para el trabajador social y la organización de la cual forma parte

¿Cómo pasar del slogan «para ser un buen trabajador social es necesario reflexionar en la práctica» a su concreción? La reflexión, sin duda, puede llevarse a cabo como momento de meditación consigo mismo, especialmente

si se articula mediante el uso de «esquemas» reflexivos (*reflexive framework*) como los esquemas de Borton (1970), Gibbs (1988) y Johns (2000), pero aún más provechoso resulta el beneficio obtenido a partir de una de las numerosas formas (analíticas o creativas) de escritura reflexiva, desarrolladas también en otros ámbitos profesionales (Rolfe, Freshwater & Jasper, 2001; Jasper, 2003; Bulman & Schutz, 2004). De esta manera, es decir, registrando y ordenando hechos, emociones y evaluaciones, es posible recomponer en un cuadro unitario fragmentos dispersos de eventos experimentados, en otras palabras se llega a la construcción de narraciones en las que las vivencias se unen entre ellas para dar forma a experiencias ricas en color y significado. La hoja puesta en frente del operador se convierte pues en una especie de espejo en el cual profundizar el conocimiento de sí mismo y de la propia práctica.

Existe además una dimensión colectiva de reflexión sobre el error que, si se conduce fuera de las lógicas de culpabilidad, permite también prevenir situaciones de *burnout* y ampliar el propio «campo visual» sobre la práctica cotidiana comprendiendo mejor el significado de aquellas intuiciones, sin duda importantes en la práctica de los profesionales de la ayuda.

Por último, mecanismos de control de la «no conformidad» desarrollados en el ámbito de los Sistemas de Gestión de Calidad, así como de riesgo clínico en medicina, parece que ofrecen nuevas y prometedoras oportunidades para la mejora de los Servicios Sociales.

A título de ejemplo, de una de las estructuras «reflexivas» que han sido mencionadas anteriormente se describen a continuación las preguntas-estímulo características del ciclo de la reflexividad de Gibbs (2003: 77-84):

1. Fase de descripción de los eventos
 - Pregunta clave: ¿Qué ha sucedido?
 - Preguntas de detalle: ¿Dónde estaba yo? ¿quiénes más estaban conmigo? ¿por qué yo estaba allí? ¿qué estaba yo haciendo? ¿qué estaban haciendo los demás? ¿cuál ha sido el contexto del evento? ¿qué ha sucedido? ¿cómo he participado en todo lo que ha sucedido? ¿cómo han participado los demás? ¿cuál ha sido el resultado?
2. Fase de la descripción de las sensaciones y emociones
 - Pregunta clave: ¿Qué he pensado y sentido?
 - Preguntas de detalle: ¿Cuáles eran mis sensaciones poco antes de que iniciase el evento? ¿en qué estaba pensando en aquel momento? ¿qué he pensado sobre el evento cuando se ha iniciado? ¿qué me ha hecho sentir? ¿en qué me han hecho pensar las palabras/acciones de los otros? ¿qué me han hecho sentir? ¿cómo me he sentido en relación al resultado del evento? ¿qué pienso de ello ahora? ¿después de haber

hecho una lista de todas las emociones experimentadas respecto al evento de principio a fin, cuál de estas emociones tiene para mí un mayor significado?

3. Fase de la evaluación

- Pregunta clave: ¿Qué ha tenido de positivo y de negativo la experiencia?
- Preguntas de detalle: ¿Qué ha tenido de positivo la experiencia? ¿qué ha tenido de negativo la experiencia?

4. Fase del análisis

- Pregunta clave: ¿Qué sentido puedo darle a la experiencia y a la situación que ha surgido?
- Preguntas de detalle: ¿Qué ha salido bien? ¿qué he hecho bien? ¿qué han hecho bien los otros? ¿qué «ha salido mal» o no como lo había pensado? ¿de qué manera he contribuido a ello? ¿de qué manera los otros han contribuido a ello? ¿por qué han sucedido todas estas cosas?

5. Fase de las conclusiones: en esta fase la reflexión tiene como objetivo la concienciación y comprensión de cómo mi comportamiento y el de los otros han contribuido a los resultados (*outcome*) del evento;

- Pregunta clave: ¿Qué otra cosa hubiera podido hacer?

6. Fase del plan de acción

- Pregunta clave: ¿Qué haría si la situación se presentase de nuevo?

7. Conclusiones

Ser un trabajador social reflexivo significa estar movido por una tensión constante hacia la mejora y perfeccionamiento de técnicas y herramientas utilizadas para comprender situaciones difíciles y para actuar en ellas. Este es un proceso de «mantenimiento» continuo de las herramientas de trabajo, lo que no sólo es técnicamente factible sino también éticamente necesario para generar prestaciones y servicios que puedan responder eficazmente a las necesidades expresadas por los usuarios.

En este contexto el operador está llamado a interrogarse continuamente sobre los procedimientos trazados y sobre las metas alcanzadas en una óptica de constante atención a los *feedbacks* que las personas expresan como confirmación de las acciones activadas por el operador mismo. Para que tal modo de actuar sea eficaz realmente, tendrá que basarse en la creatividad, pero no en la improvisación. En efecto, aun con la inexactitud innata a las cosas humanas, sólo con el rigor característico de un profesional el trabajador social logra dar sentido a su práctica cotidiana.

Bibliografía

- ARCHER, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University.
- BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. (1981). *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford: Stanford University Press.
- BORTON, T. (1970). *Reach, touch and teach*. London: McGraw-Hill.
- BULMAN C., SCHUTZ S. (Ed.) (2004). *Reflective practice in nursing* (3ª ed.). Oxford: Blackwell.
- CONSOLI, C. (2008). Usare l'«evento critico» nella pratica riflessiva [Utilice el «evento crítico» en la práctica reflexiva]. *Formazione e cambiamento*, 51. http://formazione.formez.it/webmagazine/fec_2008-05_06.html (26 July 2011).
- DEWEY, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston – New York: Heath.
- FARGION, S. (2009). *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti* [El servicio social. Historia, temas y debates]. Roma-Bari: Laterza.
- GIBBS, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- GOODMAN, J. (1984). Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. *Interchanges*, 15, 9 – 26.
- HABERMAS, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse* [Conocimiento e interés]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* [Teoría de la acción comunicativa]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- JASPER, M. (2003). *Beginning reflective practice (Foundation in nursing and health care)*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- JOHNS, C. (2000). *Becoming a reflective practitioner*. Oxford: Blackwell Science.
- JONES, E. (2010). Enhancing professionalism through a professional practice portfolio. *Reflective practice*, 11/5, 593 – 605.
- KAHNEMAN, N. (2002). Maps of bounded rationality: a perspective on intuitive judgment and choice – Nobel Price Lecture. <http://nobelprize.org/economics/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf> (26 July 2011).
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning: experience into learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza* [Aprender de la experiencia]. Roma: Carocci.
- OLIVETTI MANOUKIAN, F. (entrevista), Camarlinghi, R., d'Angella F. (Ed.) (2007). *Lavorare alla luce dell'esperienza. Come si costruisce la competenza professionale dell'operatore sociale* [Trabajo a la luz de la experiencia. Cómo se

- construye la competencia profesional del trabajo social.]. *Animazione Sociale*, 12.
- PIERSON, J., THOMAS, M. (2002). *Dictionary of Social Work* (2ª ed.). Glasgow: Collins.
- POLANYI, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- POLANYI, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & K. Paul.
- RIVA, V. (2009). Riflessività: il contributo della sociologia per il Servizio Sociale [Reflexividad: la contribución de la sociología al Trabajo Social]. *La rivista di servizio sociale*, 3/49, 47-53.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- ROLFE G., Freshwater D., Jasper M. (2001). *Critical reflection for nursing and the helping professions. A user's guide*, Basingstoke: Palgrave.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- SICORA, A. (2010). *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto: fare più errori per fare meno danni?* [Error y el aprendizaje en las profesiones de ayuda: hacen menos daño para cometer más errores?]. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- TAYLOR C.,WHITE S. (2000). *Practising reflexivity in health and welfare*. Buckingham: Open University Press.